



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

«Kan PALS være et hjelpemiddel til å styrke klasseledelsen i skolens tilpassa opplæring?»

Gøril Tømmerberg Tvenning
Kandidatnr. 15

ST306

40 stp.

Våren 2014

Universitetet i Nordland, lærerutdanningen, kunst og kulturfag



Innholdsfortegnelse

FORORD.....	3
SAMMENDRAG.....	iv
ABSTRACT.....	1
1.0 Innledning.....	2
1.1 Tema og problemstilling.....	3
1.2 Formål med oppgaven og avgrensninger.....	4
1.3 Noen begrepsavklaringer.....	4
2.0 Teoretisk forankring.....	5
2.1 Tilpasset opplæring.....	5
2.2 Klasseledelse.....	7
2.3 Atferdsvansker.....	10
2.3.1 Undervisnings og læringshemmende atferd.....	13
2.3.2 Sosial isolasjon.....	13
2.3.3 Utagerende atferd.....	13
2.3.4 Norm- og regelbrytende atferd.....	14
2.4 PALS.....	16
3.0 Metode og design.....	23
3.1 Design.....	24
3.2 Førforståelse.....	26
3.3 Etske dilemmaer.....	26
3.4 Validitet og reliabilitet.....	27

4.0 Resultater og analyse.....	29
4.1 Definisjon av atferdsvansker.....	29
4.2 Beskrivelse av skolen før PALS ble introdusert.....	30
4.3 Fokus på uønsket atferd.....	33
4.4 Innstillingen til PALS.....	35
4.5 Tidsbruk	36
4.6 Endringer med tanke på færre atferdsvansker.....	37
4.7 Styrket klasseledelse	38
5.0 Oppsummering og metodekritikk.....	39
5.1 Avslutning.....	40
Litteraturliste.....	
Vedleggsoversikt	
Vedlegg 1 Forespørsel om å være informant	

FORORD

Veien til ferdig resultat har vært lang. Endelig sitter jeg her, klar til å levere denne oppgaven. Jeg startet dette masterstudiet med et ønske om å fordype meg innenfor spesialpedagogikk. Det å skrive en masteroppgave har vært en tung, men samtidig svært lærerik prosess. Tungt fordi jeg har tatt den i tillegg til jobb og to små barn, lærerikt med tanke på at jeg nå har fullført oppgaven og sitter igjen med opplevelsen av å ha klart å avslutte en slikt stor oppgave.

Jeg vil sende en stor takk til min familie. Min mann, som har ofret mye for å ta seg hus og hjem, og våre søte små, slik at jeg har kunnet fordype meg i arbeidet. Mine foreldre som har stilt opp og hjulpet til med barnepass, middager og hva det måtte være, for at vi skulle få hverdagen til å gå opp. Gode råd og oppmuntringer har de også kommet med hele veien.

Jeg vil også takke min veileder Gisle Johnsen for grei veiledning på oppgaven.

Jeg vil også takke mine informanter som med stor entusiasme delte av sine erfaringer og sin kunnskap, for at jeg skulle finne svar på min problemstilling.

Til slutt vil jeg takke mine gode venner og familie som har vært så snille å hjelpe meg med å lese gjennom oppgaven, og gi meg hjelp med å komme i mål.

SAMMENDRAG

Som nyutdannet lærer syntes jeg at jeg brukte mye tid på å korrigere uønsket atferd i klasserommet. Mye av energien min gikk til å snakke til, gi konsekvenser, og gjenta beskjeder, uten at jeg følte at det ble noen bedring. Jeg hadde litt erfaring med PALS fra en annen skole hvor jeg jobbet et år, og bestemte meg for å undersøke om denne metoden kunne være et hjelpemiddel for å bedre klasseledelsen. Problemstillingen min ble derfor følgende:
Kan PALS styrke klasseledelsen i skolens tilpassa opplæring?

For å få svar på oppgaven min har jeg anvendt kvalitativ metode hvor jeg har gjennomført semistrukturerte intervju. Informantene mine er hentet fra to ulike skoler hvor de jobber med PALS. Jeg valgte et eksplorativt design til oppgaven min. Resultatene og drøftingen har jeg valgt å skrive sammen, da jeg syntes dette var mest hensiktsmessig.

Resultatene i undersøkelsen min viser i hovedsak at informantene mener at PALS kan være et hjelpemiddel. PALS er en skoleomfattende tiltaksmodell som blir implementert på alle plan i skolen. Funnene viser at det at PALS har så klare regler å forholde seg til, er et viktig hjelpemiddel både for lærere og elever. Informantene poengterte at hverdagen har blitt endret til det bedre. Det at både lærere og elever vet hva som forventes av dem, gjør skolehverdagen forutsigbar for elevene.

ABSTRACT

My first few years of teaching I used a lot of time correcting unwanted behaviour in my classroom. A lot of my energy was spent talking to students, giving consequences and repeating messages without seeing much improvement. I had some experience with PALS from a different school I used to work at and wanted to see if this method could help improve class management. My research question for this thesis is as following: *Can PALS Strengthen class management in the schools adapted education?*

I have used qualitative research methods to find answers to my thesis through semi-structural interviews. My informants are from two different schools that use PALS on a daily basis. I chose an explorative design for my thesis. The results from the interview and the discussion is combined as this seemed appropriate.

The results of my research show that my informants believe PALS can make a difference. PALS is a method that is implemented in all levels at the school. My research indicates that PALS has rules that makes it easy for both students and teachers to abide. The informants made it clear that the schoolday has been changed to the better. The schoolday is a lot more predictable when teachers and students know what is expected from them

1.0 innledning

Som nyutdannet lærer har man en del tanker om hvordan det vil være når en kommer ut i en klasse. Jeg erfarte at de tingene jeg trodde jeg skulle bruke tiden min på i klasserommet, i realiteten var det jeg brukte minst tid på. Jeg var helt uforberedt på hvor fort en del av det man har planlagt kan mislykkes, om det oppstår en overraskende situasjon i klasserommet.

I lærerutdanningen er det veldig mye fokus på hvordan man planlegger, hvorfor man planlegger, og hvordan man gjennomfører undervisningen. Som ny og fersk lærer hadde jeg mange forventninger, og stort pågangsmot når det gjaldt å ta fatt på oppgaven som lærer. Jeg trodde at oppgaven for det meste dreide seg om å planlegge og gjennomføre undervisning. Jeg ble fort klar over at læreryrket dreide seg om så mye mer. At den administrative delen av jobben var så stor, var jeg ikke klar over. Skrivning og evaluering av IOP, møtevirksomhet, ansvarsgruppemøter ang. elever, kontakten med skole-hjem, organisatoriske oppgaver på den individuelle arbeidsplass, inspeksjoner, og ikke minst utagerende elever og elevsaker. Alt dette skal lærere administrere samtidig som man skal planlegge variert og inspirerende undervisning, samt bygge gode relasjoner til elevene og kollegaene.

Det sterke menneskelige fokus som læreplanen trekker opp, stiller store krav til læreren som forbilde, rollemodell og eksempel. Ledelse har bl.a. etikk og kommunikasjon som sentrale kunnskaps-, ferdighets- og holdningselementer. (Halland 2009:39)

Jeg kom til et punkt hvor jeg ble veldig sliten av og hele tiden måtte korrigere elever som ikke fulgte med i timene. Jeg brukte mye av tiden min på å snakke til og gi beskjeder til de urolige elevene, som jeg ellers skulle ha brukt på de som gjorde jobben sin og fulgte med. I følge Wennberg og Nordberg (2005) kan man oppleve som lærer et stort gap mellom ønsket virkelighet og lærerens hverdag. Hvor man i skolen har fokus på tilpasset opplæring og tilrettelegging for hver elev, mens man i virkeligheten til tider kan ha uengasjerte elever som stiller krav og ikke er interessert i å gjøre det du sier. Jeg følte at jeg kom inn i en ond sirkel hvor jeg hadde fokuset på den negative atferden for å prøve å få ro nok i timen til å undervise. Etter timen hadde jeg dårlig samvittighet fordi jeg ikke hadde klart å "se" de stille elevene som satt og gjorde det de skulle. De trengte også min støtte, oppmuntring, anerkjennelse og veiledning.

Siden jeg brukte det meste av tiden min på de elevene som ”ropte høyest”, klarte jeg ikke å gi tilpasset opplæring til alle elevene, slik de har rett til, i klasserommet- nemlig ”se” alle elevene, og dette kunne gjenta seg over flere undervisningstimer.

Under en diskusjon med en kollega av meg, gjorde hun meg oppmerksom på PALS. Jeg hadde litt erfaring med PALS fra før, og fant grunnlag for å undersøke om programmet kunne lette de problemene jeg opplevde i klasserommet.

PALS er en skoleomfattende innsatsmodell. Den består av systematiske og effektive forebyggingstiltak som retter positiv oppmerksomhet mot alle skolens elever. Alle ansatte legger vekt på positiv involvering og oppmuntring, og de gir forutsigbare reaksjoner på negativ atferd.(Atferdssenteret, 2014)

Jeg har tidligere jobbet på skoler hvor PALS ble brukt, på denne skolen var jeg mindre frustrert. Kan det hende at det er mindre atferdsrelaterte utfordringer på skoler hvor man bruker PALS som metode? Kan man klare å snu på sin egen praksis, slik at man klarer å se det positive i stedet for det negative hele tiden? Kan PALS være en metode for å styrke min egen klasseledelse?

Denne oppgaven skrives i hovedsak for å hjelpe meg selv i egen praksis, og kanskje kan den være interessant for andre lærere som er i samme situasjon. Jeg tenker også at min undersøkelse kan føre til at vår skole også kan bli en PALS-skole

1.1 Tema og problemstilling

Problemstillingen lyder:

Kan Pals være et hjelpemiddel til å styrke klasseledelsen i skolens tilpassede opplæring?

For å kunne svare på dette må jeg finne ut hva PALS er. Jeg har tenkt å intervju fire lærere som jobber med PALS. Ut fra spørsmålene vil jeg kunne sammenligne om det er noen forskjell på praksisen til disse lærerne, og om PALS kan være en styrke til klasseledelsen.

Jeg vil bruke kvalitativ metode, hvor jeg utarbeider en intervjuguide med semistrukturerte spørsmål. Informantene vil få utdelt intervjuguiden på forhånd, og ha mulighet til å reflektere rundt spørsmålene før jeg gjennomfører intervjuene.

1.2 Formål med oppgaven og avgrensninger

Jeg ønsker i hovedsak å gjøre denne undersøkelsen for å øke min kompetanse når det kommer til å være en god klasseleder. Jeg ønsker å finne ut om PALS kan være et godt redskap for å snu en negativ trend i klasserommet. Dersom det viser seg at det hjelper vil jeg ta lærdom av det, og undersøke om det kan være mulig å implementere deler av det i egen praksis.

I Bodø kommune har man over tid opprettet flere og flere PALS-skoler. I mitt forskningsarbeid vil jeg prøve å finne svar på om denne metoden er et hensiktsmessig forebyggende verktøy for å styrke klasseledelsen i en klasse.

Jeg hadde i første omgang tenkt å intervju både lærere som jobbet på en skole med PALS, og lærere som jobbet på en skole uten PALS. Dette for å se om det var noen forskjeller i oppfatningen av skolehverdagen til de ulike lærerne. Jeg ble rådet til å avgrense oppgaven til å intervju bare lærere som jobbet med PALS. Da det hadde blitt alt for mye arbeid å skulle sammenlikne resultatene opp mot hverandre. Jeg valgte derfor bare informanter som jobbet på en skole hvor de hadde PALS, og jeg valgte også å konsentrere meg om mellomtrinnet.

1.3 Andre undersøkelser og utviklingsarbeid

Før jeg satte i gang med min egen oppgave, har jeg søkt en del på Google og i Bibsys for å finne oppgaver med lignende temaer og problemstilling. Jeg fant ikke så mye som gikk akkurat på PALS som hjelpemiddel med tanke på god klasseledelse, men jeg fikk inspirasjon og innspill til teori som jeg videre kunne bruke i min egen oppgave.

Hagen (2008) har skrevet en masteroppgave som omhandler PALS som tiltaksmodell. Hun har forsket på hva skoleledere og lærere fremhever ved implementeringen av PALS som pilotprosjekt. Hun kom frem til at implementeringen av PALS var en egnet form for å få

igangsatt skoleutvikling knyttet til forebygging og reduksjon av problematferd. (Hagen, 2008:4) Hun fant ut at aktørene fikk et eieforhold til prosjektet. De fremhevet betydningen av et følt behov for prosjektet, av et bevisst valg om å delta, av muligheten for å tilpasse programmet til egne forhold, og at de hadde den avgjørende myndigheten (Hagen, 2008:4).

2.0 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg belyse aktuell litteratur i forhold til min problemstilling. Jeg vil aller først ta for meg lovverk og forskrifter ligger til grunn for rammene rundt skolens undervisning. Det legges føringer for tilpasset opplæring gjennom Opplæringsloven (1998) og forskrifter som Lærerplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Deretter gjør jeg rede for klasseledelse, hva kjennetegner god klasseledelse. Et sentralt tema i denne problemstilling er også atferdsvansker. Teorikapittelet avsluttes med gjennomgang av hva PALS er, og hvilke prinsipper som ligger til grunn for denne skoleomfattende modellen.

2.1 Tilpasset opplæring:

Opplæringslovens §1-1,7 ledd, sier at man skal møte elevene der de er, og gi dem utfordringer ut fra deres ståsted, slik at de utvikler seg med tanke på dannelse, og at de blir motiverte til å lære.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellseskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaperglede, engasjement og utforskatrøng. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som framjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

(KD,1998:Kap1)

Den nyeste reformen i grunnskolen og videregående opplæring er LK06 (KD, 2006). Med tanke på innhold, struktur og organisering, førte denne reformen til en rekke endringer. Skolens sentrale oppgave er å lære elevene å omgås hverandre og respektere hverandres likheter og ulikheter, i en skole som tuftet på demokratiske verdier. Når vi har en opplæring

som tar hensyn til at elever er ulike, men likevel tilhører et læringsfellesskap, har vi en reel inkludering i fellesskolen.

«Vi skal ruste skolen for et større mangfold av elever og foresatte. (...) Men i framtiden må vi, enda mer enn før, verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet.»

(KD, 2003-2003:3-4)

Det nasjonale målet til Norge er å ruste opp alle barn til å være i stand til å ta vare på seg selv og livet sitt når de blir voksne. Det innebærer kompetanse til å møte livets utfordringer sammen med andre. Det er dette opplæringen skal forberede eleven på.

Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritrøtte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt. Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring.

(KD, 2003-2003:3-4)

Ansvar for egen læring, medvirkning og økt elevinnflytelse er viktige fokusområder i skolen. Dette stiller store krav til elevens selvstendighet og evne til å regulere seg selv. Elevene som mangler slike forutsetninger trenger positiv atferdsstøtte. Dette i form av tydelige forventninger til atferd, økt tilsyn og et forutsigbart læringsmiljø. (Strendkleiv og Lindbäck 2005)

Begrepet TPO (tilpasset opplæring) representerer en sammenfatning av en skolepolitisk drøm om at skolen skal kunne gi hver enkelt elev, uansett forutsetninger, en opplæring som er tilpasset disse forutsetningene. (...) Vi snakker med andre ord om at det skal utvikles en optimal lærings situasjon for hver enkelt elev, basert på den enkelte elevens ståsted, og med læreplanverket som retningsgivende. (Skogen, Kjell, Holmberg, Jorun. 2002. s.17)

En lærer vil i følge Peder Haug (2006) oppleve at noen elever ikke får et godt nok utbytte av den ordinære opplæringen. På tross av tilrettelegging og tilpasninger, blir det sosiale og faglige likevel vanskelig for noen elever. Etter hans mening, har trolig den tradisjonelle opplæringen havnet på et nivå som gagnar gjennomsnittseleven. Hvor ett faglig nivå og ett undervisningsopplegg er utgangspunktet når læreren planlegger sin undervisning.

Gjennomganger skjer på tavlen hvor læreren foreleser og forklarer, elevene blir stilt spørsmål og må deretter arbeide med oppgaver. Læreren kompenserer elevenes ulikheter ved å veilede de som melder fra om at de trenger hjelp, for eksempel ved håndsopprekning.

Enkelte strever med å forstå selv de enkleste oppgavene, mens andre flyter igjennom undervisningen uten helt å anstrenge seg. På denne måten ser vi at noen elever kan oppleve en undervisningspraksis som ikke er differensiert og tar lite hensyn til individuelle interesser, behov og evner. Dette kan igjen føre til svake læringsresultater. Elever med ulike utfordringer som matematikkvansker, lese- og skrivevansker, store lærevansker og engstelige og usikre elever, drar sjelden nytte av de samme arbeidsmåtene, formidlingspraksisen og opplæringsmålene som de elevene som i stor grad mestrer store deler av skolens utfordringer og innhold (Bachmann & Haug, 2006).

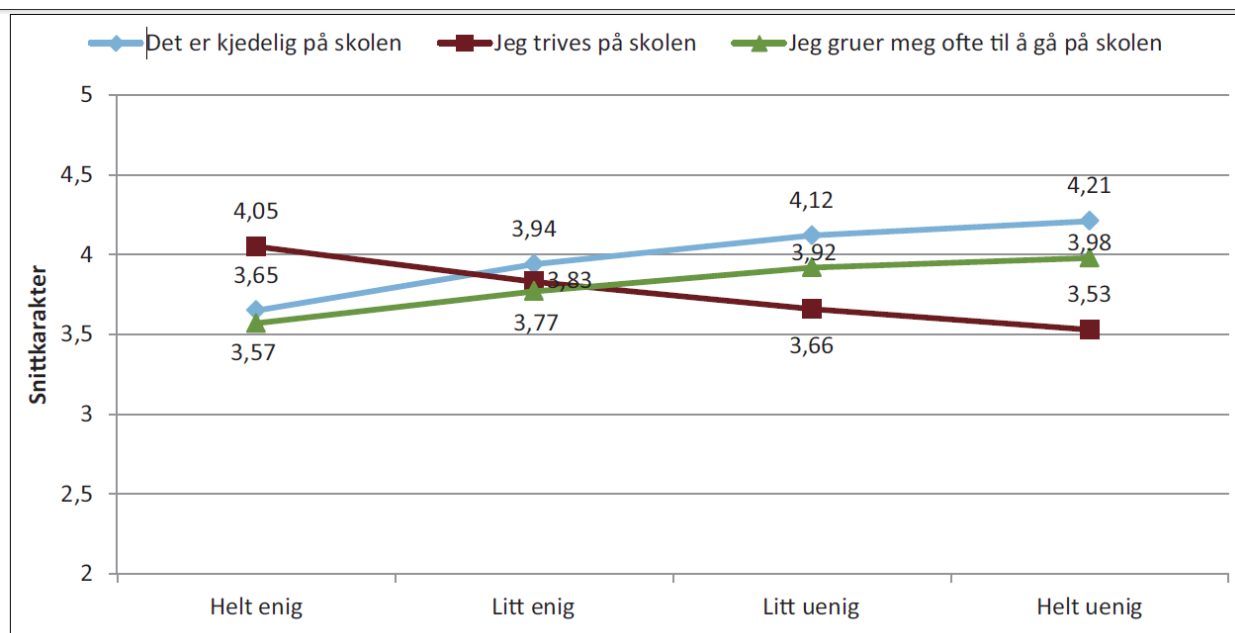
Jeg syntes det er vanskelig å finne en definisjon som forklarer konkret hva tilpasset opplæring er. Jeg har funnet en som jeg synes dekker begrepet tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, utfra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosial, fysisk, og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevenes læreforutsetninger og personlighet. Læring foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur å lære.

(Strandkleiv og Lindbäck, 2005:21)

2.2 Klasseledelse

Klasseledelse har vært et av satsningsområdene fra regjeringen når det gjelder skole. Dette kan vi blant annet se i Stortingsmelding 22, hvor betydningen av klasseledelse kommer tydelig frem (2010-2011). Det blir skrevet at bråk og uro hemmer læring, og er et problem i norske klasserom. Videre stadfestes det at lærerens arbeid som leder, er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet. (KD, 2010-2011:69) Stortingsmelding 22 poengterer at det som kjennetegner en god klasseledelse, er faktorer som kjennetegner et godt læringsmiljø. (KD, 2010-2011:69)



Denne figuren viser sammenhengen mellom læringsmiljø og elevers resultater. Her viser oversikten at elever som gruer seg til å gå på skolen, og de elevene som kjeder seg, har dårlige karakterer enn de som trives på skolen. (KD, 2010-2011:67)

I rollen som lærer ligger det et ansvar om å være en god leder. For å ivareta fellesskapet og lede elevenes læringsarbeid er ledelse nødvendig. (Halland 2009) Klassemiljø, organisering, elevsaker, motivasjon, veiledning, fremovermeldinger, samarbeid-lederoppgavene står i kø. Det stilles krav til lederen både som rolle og person.

Lederperspektivet i lærerrollen er åpenbart. Ledelse er nødvendig for å ivareta fellesskapet og lede elevenes læringsarbeid. Organisering, utvikling av målforståelse, motivasjon, tilbakemelding, samarbeid-lederoppgavene står i kø. Dette leder oppmerksomheten mot lederen både som rolle og person, og det er uten tvil en viktig personlig dimensjon i utøvelse av ledelse.(Halland. 2009:36)

Din måte å lede klassen på skal skape et positivt klima, et godt klassemiljø. (Andresen og Paarup, 2013) For å gjøre dette er det viktig å skape gode relasjoner, både lærer – elev og elevene seg i mellom. Positiv kommunikasjon er nøkkelen til å få dette til. Et godt klima i klassen, gjør at elevene er godt rustet til å lære. Et godt klima vil si et klassemiljø hvor elevene har respekt for hverandre. Ingen er redde for å rekke opp handen, og ingen slenger stygge kommentarer til hverandre. Det er heller ingen som avbryter læreren når han snakker.

Det er en viktig del av lærerens oppgave å hindre at uformelle ledere får alt for stor plass, og i stedet skape et rolig og positivt klassemiljø (Wennberg 2005:78).

«God klasseledelse handler om at skape et positivt og utviklende læringsmiljø, hvor elevene har de beste betingelser for at lære og utvikles som mennesker. Det fordrer en faglig dygtig lærer, der kan lede, motivere, engagere og skape gode relationer til elevene og elevene imellem. Da læreren har en helt central rolle i elevens læringsprosess, er det relevant, nødvendig og interessant at utvikle og forfine lederrollen som lærer.» (Andresen og Paarup, 2013:11)

En forutsetning for at man skal kunne være seg selv i klasserommet er at man har en viss kontakt med sine egne følelser, og at man er trygg på seg selv. Det er viktig at man klarer å se, oppfatte og forstå, samt ane hva en elev tenker og føler. (Wennberg 2005)

Som klasseleder kan man gå i mange feller om man ikke er helt i kontakt med følelsene sine. Det kan være fort gjort å begynne å tvile på egen praksis, og søker bekræftelse hos elever ved at man vil bli likt av elevene. (Wennberg 2005) Når en lærer får sviktende selvfølelse, kan dette gå ut over eleven. Man kompenserer sviktende selvfølelse ved å enten bli kynisk og overlegen, ved at man hevder seg eller morer seg på elevens bekostning. Bruk av ironi og uthenging av elever i klasserommet er også eksempler på overgrep som kan gå ut over eleven.

En lærer er en rollemodell også når det kommer til følelser. Wennberg(2005) poengterer viktigheten at man som lærere også skal være mennesker. Lærere som er perfekte, i den forstand at de alltid er rolige og behersket, kan gi elevene angst. Det kan gi en forestilling om at det er slik man skal oppføre seg, og da kan det oppstå konflikter når elevene opplever en storm av følelser hos seg selv.

Elever trenger lærere som av og til også oppfører seg dårlig, hadler overilt og etterpå prøver å rette det opp igjen. Slike lærere er gode forbilder for elevene. (Wennberg 2005. s. 45)

Wennberg (2005) sier også at lærere har lov til å føle hva som helst, også i klasserommet, men de kan ikke gjøre hva som helst. Som klasseleder kreves det at man har nærkontakt med

egne følelser. Da kan det bli lettere å skaffe seg oversikt over hva som foregår i klasserommet, og forståelse for hvordan man bør handle i gitte situasjoner.

En lærer med god selverkjennelse gjør det lettere for eleven å utvikle sin egen selverkjennelse (Wennberg 2005: 45).

Det at en lærer har god kontakt med eget følelsesliv kan forhindre at han blander sammen andre menneskers behov og uttrykk med sine egne. (Wennberg 2005) Det bygger på en forståelse av hvordan andre mennesker påvirker seg selv. Har mennesker kjennskap til sine egne følelser unngår man å være intolerant over seg selv. Ved intoleranse unngår man gjerne å føle på at man iblant har de mest håpløse følelser. Man kan for eksempel tvinge seg til å tro at man ikke bryr seg om hva elevene tenker og synes, mens det i realiteten er det eneste man bryr seg om. Uavhengig av hvilke følelser klasselederen har, må elevenes behov alltid komme i første rekke. Kunnskap om egne følelser kan bidra til å motvirke de negative konsekvensene følelsene kan ha.

Tydlig lederskap i klassen er imidlertid avhengig av tydelig lederskap hos skoleleder og skoleeier. Vi trenger lederskap og tydelige voksne på alle nivå. Voksnes feighet må erstattes av tydelighet, handlekraft og ansvar slik at barn kan behandles med respekt og tillit. (Geir Halland. 2009: 40)

2.3 Atferdsvansker

Undervisnings- og læringshemmende atferd. I følge Overland (2007) handler denne typen atferd om at eleven drømmer seg bort eller er mentalt fraværende i timen. Uro og forstyrning av læreren faller også inn under denne kategorien. Mange elever har rapportert om slik atferd i klasserommet, og når slik atferd opptrer hyppig og i stort omfang, kan den betraktes som spesielt alvorlig. Forholdet mellom gutter og jenter som utviser slik atferd er 2:1. Dette er et kjent fenomen for de fleste lærere. Hverdagen kan til tider preges av mye støy og uro fra elever.

Det understrekes videre at forskning viser at skolen og lærerne kan ha stor positiv betydning for utsatte barn og unge ved at skolen opprettholder realistisk høye faglige standarder, gir effektiv tilbakemelding med rikelig med ros og tilbyr oppgaver som innebærer ansvar og tillit. I skolen er det viktig å forbedre kvaliteten på tilknytningsrelasjoner og gi elever mestringsopplevelser som kan bidra til å bygge elevens selvtillit og motivasjon. (Overland 2007:20)

Overland (2008) gjør rede for mestringsperspektivet, som handler om at problematferd kan ha sammenheng med at elevene ikke mestrer utfordringer de opplever på skolen, i hjemmet og nærmiljøet. Her settes det fokus på at elever som lever i utsatte hjem, ikke skal skjermes når det kommer til utfordringer i skolen. For at eleven skal oppleve mestring, og øke kompetansen slik at nye utfordringer kan møtes, må de få utfordringer som er store nok. Er de for små, vil ikke elevene utvikle seg maksimalt. Samtidig må skolens krav knyttet til faglig læring og sosial kompetanse være tilpasset hver enkelt elevs behov og muligheter.

Slåttøy (2002) påpeker at elever som ”har” et atferdsproblem ikke trenger å ha det gjennom hele skoleforløpet. Det er heller ikke bare elevene som ”har” dette problemet. Lærere og skoleledere, medelever og foresatte har også en del av dette problemet. Det er viktig at lærere og andre voksne som jobber med barn er klar over dette. Kommentarer som «han er helt umulig, det er ikke noe å gjøre med det.» må ikke få råde. De voksne må gå i seg selv og observere hvordan man selv handler i forhold til denne eleven. Du kan endre egen praksis for å forebygge atferdsvansker hos den aktuelle eleven.

Når det gjelder grunner til at elever viser problematferd, kan det være mange. I mange tilfeller kan det være faglig fungering som ligger til grunn for hvordan eleven velger å oppføre seg i klasserommet. (Slåttøy 2002) På skolen stilles det krav til hva som forventes av eleven både faglig og sosialt, og det er ikke alltid elevene har forutsetningene til å møte disse forventningene.

Vi får da et sprik mellom det skolen krever og det eleven har forutsetninger for. Noen elever vil da utnytte forskjellige «mestringsstrategier», for eksempel ved at de justerer selvbildet eller arbeider hardere, kanskje påvirket av ytre motivasjon av forskjellig art. Andre elever reagerer med «motstandsstrategier», for eksempel beskytter de selvbildet sitt ved å lage bråk og uro eller ved å reagere med taushet og tilbaketrekking. (Slåttøy 2002:20)

Når det gis korreksjon er det viktig at den ligger i det området der eleven har forutsetninger for å ta imot den. Eleven skal ivareta sin situasjon i gruppe, og det er viktig å ikke gjøre overtramp. Læreren må kunne se situasjonen fra elevens synspunkt. (Slåttøy 2002)

Slåtten(2002) nevner at atferdskorrigeringer som har god effekt for eksempel er blikk og små gester. Her korrigerer man elevens atferd på en subtil måte, og ikke i fellesskap slik at eleven føler han må holde maska for de andre elevene i klassen.

Har man først havnet i den fella at man har fokus på det negative, er det vanskelig å komme ut av den onde sirkelen. (Slåtten 2002) I hvert klasserom sitter det noen eksemplariske elever, men disse får svært sjeldent oppmerksomhet når det er noen som ofte lager uro. Da rettes oppmerksomheten mot dem, og læreren ønsker å dempe atferden. Da er det lærerens oppgave å bevisst prøve å arbeide seg ut av denne negative trenden. Dette kan læreren gjøre ved å kartlegge egen praksis, ha fokus på å finne positive ting som man kan rose elever og klassen for.

Grunnlaget for å kunne utøve grensesetting og krav er ekte involvering. I det ligger en ekte og positiv gjensidig følelse av nærhet og respekt, som det tar tid å utvikle, og som utvikles gjennom at elevens positive sider blir sett og verdsatt. (Slåttøy 2002 s. 76)

I klasser hvor det er mye uro og problematferd må man ha evnen til å lytte og ta imot elevenes frustrasjon, man må også være i stand til å sette seg inn i deres situasjon. Det er mange undersøkelser som viser at et trygt og positivt forhold mellom elev og lærer har stor innvirkning på utvikling, læring, motivasjon og trivsel hos eleven. (Slåttøy 2002)

I følge Rørvik (1994) er det gjengangere som uhøflig atferd, motorisk uro, snakking, manglende konsentrasjon eller usosial atferd som aggresjon, frekke svar, mobbing, regelbrudd, som er typiske kjennetegn på disiplinvansker. I denne sammenhengen betyr disiplin at elevene skal tilpasse seg et reglement, hvor den som bryter det reglementet viser udisiplinert atferd. Med andre ord kan man si at disiplin har med institusjonelle regler å gjøre. Denne tolkningen av disiplinvansker er knyttet til ordensreglementet i skolen. Dette er i dag hjemlet i opplæringsloven § 2-9 og § 3-7.

I skolen er det lærere og ledelse som sammen definerer sentrale regler for akseptabel atferd. Dette utfra lærerens objektive og subjektive kriterier. Objektive kriterier som spesifiserte og vedtatte atferdskriterier, og subjektive som følelser og personlige holdninger.

Samspillsvansker definerer Ogden som: *...elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre* (Ogden 2006:16).

Uønsket atferd faller inn under definisjonen problematferd. Med bakgrunn i en elevundersøkelse i skolen, forsøker Nordahl (2000) å klassifisere problematferd ut fra atferdskriterier. Her deler han problematferd inn i fire kategorier.

2.3.1 Undervisnings- og læringshemmende atferd

Denne typen atferd omhandler bråk og uro. Elever som drømmer seg bort, er mentalt fraværende, eller elever som forstyrrer hverandre. Mange elever gir tilbakemeldinger om at det er slik i klasserommet, men først når atferden opptrer hyppig og i stort ansees den som alvorlig. Denne typen atferd kan fylle kriteriene for problematferd i alvorlige tilfeller.

Forholdet mellom gutter og jenter som viser denne atferden er 2:1

2.3.2 Sosial isolasjon

Dette er en type atferd hvor eleven er sosialt isolert i skolen. Elevene gir tilbakemelding om at de føler seg ensomme og alene. Noen er sjenerte eller alene i friminuttene. Denne atferden er vanligvis ikke forstyrrende for undervisningen og de andre medelevene, men det er ofte svært vanskelig for de elevene det gjelder. Det er derfor viktig at man hjelper disse elevene ut av denne situasjonen. Det er like mange gutter som jenter som opplever sosial isolasjon.

2.3.3 Utagerende atferd

Nordahl kaller den tredje kategorien for utagerende atferd. Denne typen atferd kjennetegnes som aggressiv atferd. Elever som krangler med lærerne, svarer frekt eller sloss med andre elever. Dette vil ofte oppleves som svært ødeleggende for undervisningen, og ofte er det vanskelig å endre slik atferd. I undersøkelsen var det en del elever som rapporterte at de både var innagerende og utagerende. Dette kan tolkes som en strategi for å skjule opplevelsen av å

være sosialt isolert i skolen. Andel gutter som viser denne typen atferd i forhold til jenter er 2:1

2.3.4 Norm- og regelbrytende atferd

Den siste typen atferd er norm- og regelbrytende atferd. Dette er ikke en type atferd som er omfattende i skolen, men den byr på store utfordringer når den opptrer. Mellom 1% og 2% rapporterer at de viser slik atferd relativt ofte. Hærverk på skolens eiendom, trusler mot lærere og medelever, tyveri, rus, skulk eller at eleven har med kniv eller andre potensielle våpen på skolen. Forholdet mellom gutter og jenter er ca 2:1

I følge Overland (2007) er det ulike faktorer som spiller inn som avgjør hvor alvorlig situasjonen er nå, og hvordan den kan utvikle seg fremover, risikofaktorer og beskyttende faktorer. Risikofaktorer henger sammen med problematferd. Når disse risikofaktorene er til stede, øker risikoen for at barn og unge utvikler problematferd. Beskyttende faktorer er faktorer som minsker faren for at barn og unge utvikler problematferd. Risikofaktorer innebærer at det er større sannsynlighet for at det skjer en negativ utvikling enn om faktorene ikke var til stede. Beskyttende faktorer øker sannsynligheten for at barn og ungdom er beskyttet mot negativ utvikling. Det kan se ut som at risikofaktorene mister sin negative effekt når det er mange beskyttende faktorer til stede.

«Kunnskap om risikofaktorer og beskyttende faktorer har klare konsekvenser for forebygging av problematferd eller reduksjon av slik atferd. Innsatsen må rettes mot reduksjon av risikofaktorer og sikring av at flest mulig beskyttende faktorer er til stede.» (Overland 2007:19)

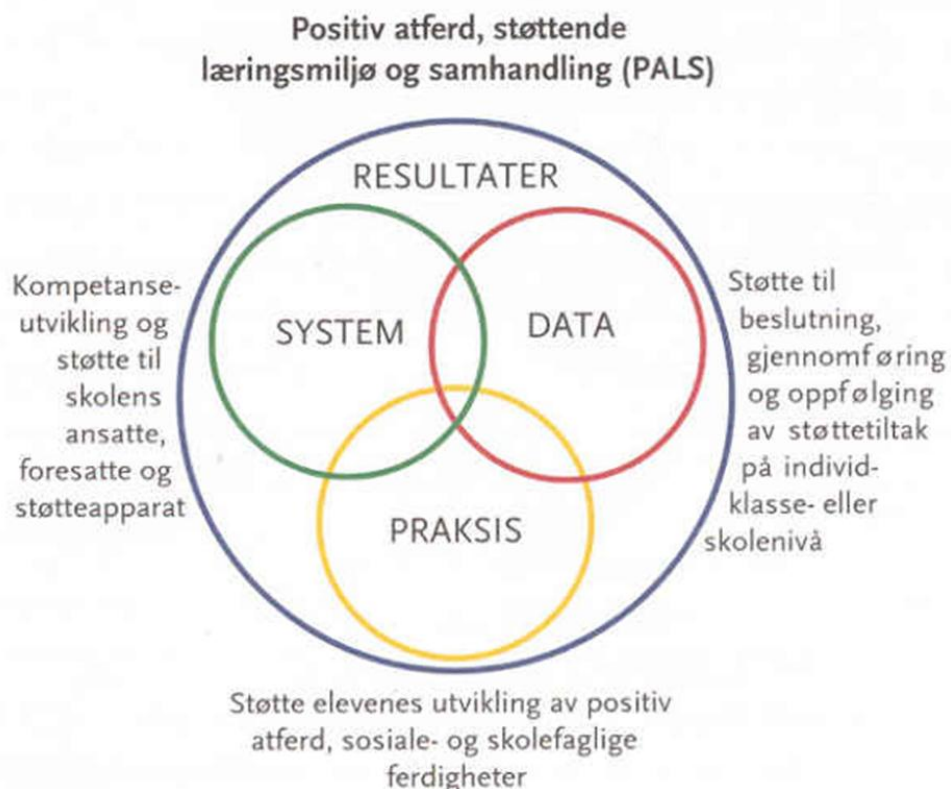
Modell hentet fra Overland (2007:18)

<p>Skole</p>	<p>Skolerelaterte faktorer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uklare regler og inkonsistent regelhåndhevelse • Konfliktpreget og ikke-støttende klassemiljø • Dårlige interpersonlige forhold mellom elev og lærer • En undervisningspraksis preget av lite variasjon, struktur, elevorientering og engasjement • Manglende felles holdninger og strategier på den enkelte skole i forhold til forebygging og takling av problematferd og fremming av sosial kompetanse • Uklar og lite responsiv klasseledelse • Omfattende skoleskulk • Manglende tilknytning til skolen. 	<p>Favorittlærere</p> <p>Samarbeid skole-hjem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan det samarbeides, og målrettheten <p>Skolens struktur</p> <p>Gode rollemodeller blant lærerne</p> <p>Tydelige, samstemte og realistiske forventninger til elevers atferd og mestring</p> <p>Interessant og velorganisert undervisning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bruk av hjemmelekser og god oversikt over elevenes utvikling • Rike muligheter for elever til å oppleve mestring • Velordnet klassemiljø, med vekt på profesjonell og proaktiv klasseledelse <p>Skoleledelse som gir klare føringer, men som er åpen for andres ideer, og som fremmer høy moral hos lærere og elever</p>
--------------	---	---

2.4 PALS- en skoleomfattende tiltaksmodell

”Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen”(PALS) er en skoleomfattende intervensjons- eller tiltaksmodell for å fremme positiv atferd, sosiale ferdigheter og et støttende læringsmiljø gjennom å involvere alle elever og ansatte på alle skolens områder, samt elevens foreldre.” (Arnesen, Ogden, og Sørli, 2006:13.)

Noe av bakgrunnene for ta denne modellen i bruk var ønsket om et bedre dokumentasjonssystem i skolen i tillegg til bedre kartlegging av omfanget av slike problemer. Da det oppleves at atferdsproblemer i skolen både overdrives, ved at media fokuserer på enkelthendelser, og har en tendens til å generalisere slike hendelser, og underdrives. Det er gjort mye forskning på området problematferd, men den er svært sprikende både i hva som måles, hvordan det måles, og hva som kommer frem. (Arnesen, Ogden, og Sørli, 2006)



Et av kjennetegnene ved PALS-modellen er den helhetlige tilnærmingen til atferdsproblematikk. Det innebærer et perspektiv på at «system», «praksis», «data»

(informasjon) og «resultater» er sentrale forhold som virker inn på hverandre, som modellen illustrer (Arnesen, Ogden, og Sørli, 2006:66)

Det er 10 prinsipper som ligger til grunn for beskrivelsen av PALS som skoleomfattende tiltaksmodell. Jeg velger å gi en innførelse i de ulike prinsippene for å forklare hva PALS handler om. (Arnesen, Ogden, og Sørli, 2006) De handler om:

1.) Prinsippet om evidensbasert praksis

Dette prinsippet omhandler hvordan en velger og utvikler det faglige grunnlaget for praksis i skolen. Forfatterne mener det er viktig at forskning ligger til grunn for veiledning i praksis. De mener også at det er viktig at utviklingsarbeidet i skolen er forskningsbasert. Evidensbasert praksis handler om å fremme forskning om «hva som virker». Skolens innsats bør om mulig så lang det lar seg gjøre, bygges på faktisk viten, fremfor synsing og antakelser. Tiltak som gjennom evalueringsstudier har vist seg virksomme bør prioriteres. Oversikten fra flere kunnskapsoversikter viser at skolen bør ha fokus på sin aktive og integrerende rolle med å fremme positiv elevatferd, og vi har en lang vei å gå før vi har kommet frem til effektive tiltak (Arnesen, Ogden, og Sørli, 2006).

2.) Prinsippet om skoleomfattende intervensjoner

Det er flere grunner til at man jobber med å forebygge og mestre problematferd i skolen. I hovedsak er det for å bidra til at alle elever føler seg inkludert, og at de lykkes faglig og sosialt i skolen. For at dette målet skal nås, må man skape rom for læring og arbeidsro for lærere og elever. Sosial avvising og utstøting av elever som bråker og forstyrrer, er minst like viktig å forebygge. Elever som går under betegnelsen «problemelever» er i stor fare for å bli ekskludert fra det sosiale felleskapet i klassen. Det vil også legges vekt på lærernes behov for å føle mestring, og det at de har kontroll. Det at de kan drive en undervisning på en hensiktsmessig måte uten å skape utilsiktede, negative bivirkninger.

Atferdsproblemer krever et bredt anlagt, planmessig og omfattende innsats, hvor alle elever og alle ansatte er inkludert. Hver skole som arbeider med PALS har derfor ett sett av flere veldefinerte og velbegrunnede tiltak som er iverksatt på flere nivåer i skolen. Skolenivå, gruppenivå og individnivå. Det kommer tydelig frem hva som vektlegges på den enkelte skole. Tiltak som er positive, dominerer. Å bekrefte positiv og prososial

atferd, er minst like viktig som å begrense antisosial og uønsket atferd. Tilbakemeldingene gis hyppig, og dreier seg primært om at elevene lever opp til skolens verdier, og innfrir felles mål og forventninger (Arnesen, Ogden, og Sørli, 2006).

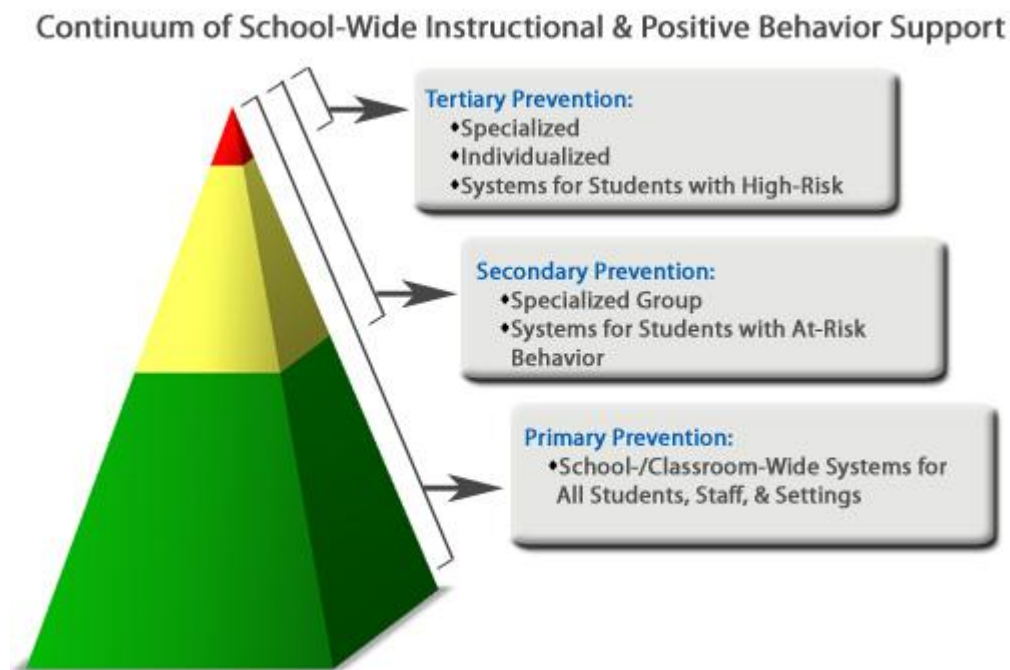
3.) Prinsippet om multimodale intervensjoner

Det vil si at en 1) jobber på flere nivåer, individnivå, gruppenivå, og skolenivå; 2) jobber med flere komponenter eller temaer og 3) Jobber på flere arenaer både utenfor og innenfor skolen, med utgangspunkt både i familie og skole. Man skiller mellom individsentrerte og miljørettede tiltak. Ofte dreier individsentrerte om kompetansehevende ferdighetstrening, mens miljøsentrerte tiltak modifierer elevens miljø. Her bekrefter og fremmer man sosiale eller skolefaglige ferdigheter. Avhengig av om de retter seg mot hele skolemiljøet eller mot utvalgte ele- eller undervisningsgrupper, deles de miljørettede tiltakene inn i skoleomfattende eller gruppebaserte tiltak. I denne modellen er det viktig å balansere miljøperspektivet mot individperspektivet, som også går under kontekst- eller systemperspektivet. Individuelt rettede tiltak kan være både effektive og nyttig, men det er mye som taler for å vurdere miljømessige endringer som kan forebygges og mestre problematferd innenfor rammen av den ordinære undervisningen. Man må forsikre seg om at utfordringene ikke kan løses gjennom generelle undervisningsforbedrende tiltak, før man setter i verk individuell opplæring, hjelp eller støtte (Arnesen, Ogden, og Sørli, 2006).

4.) Prinsippet om tilpasning til elevenes risikonivå

Det er store variasjoner innenfor atferdsproblematikken. Det varierer mellom hvor sammensatte og alvorlige de er, hva som utløser atferdsproblemene, hvordan de utvikler seg, hva som forsterker dem og hva som opprettholder problematferden. Det er ulike faktorer som avgjør hvor stor risiko et barn har for å få store atferdsproblemer. Denne kunnskapen må tas eksplisitt hensyn til når tiltak skal utformes for at tiltakene skal virke. Et førende prinsipp er derfor at tiltakene tilpasses elevens risikonivå. Dette innebærer at tiltakene differensieres med hensyn til intensitet, omfang og fokus. Elevene kan med andre ord grupperes etter ulike risikonivåer med tanke på hvor omfattende og alvorlig deres skoleatferd er. Elever som vanligvis mestrer elevrollen og skolen som sosial situasjon uten problemer, men som av og til kan ha behov for støtte og oppmuntring for å innfri skolens forventninger, kan omtales som elever som har lav risiko for å utvikle alvorlige atferdsvansker senere. Dette er de fleste elevene. Elever som av og til viser

problematferd på skolen, som konflikter og hærverk, uro, og bråk, tilhører en mindre gruppe som omtales som elever i moderat risiko. Det er en liten gruppe elever som tilhører gruppen som omtales som høyrisikoelever. Disse elevene viser en omfattende og mer alvorlig norm- og regelbrytende atferd. I tillegg til den problematferden som allerede er nevnt, opptrer også mobbing, skulk og utagerende og konfliktsøkende antisosial atferd som fører til alvorlige situasjoner med lærere og medelever. En tredelt innsatspyramide illustrerer hvordan hjelp og støtte kan gis som skoleomfattende, individuelle eller gruppebaserte tiltak.



Denne modellen viser hvilke tiltak som settes i verk ved problematferd i de ulike risikogrupperne (thomaskalfoss.blogg.no).

5.) Prinsippet om positiv atferdsstøtte

Dette etableres som et firedelt system innenfor PALS-modellen. «1) i undervisningssystemet for å sikre at det som skjer i undervisningsrommet, stemmer overens med det som skjer i det skoleomfattende systemet; 2) i systemet utenfor undervisningsrommet, blant annet skolens ganger, oppholdsrom og uteområder; 3) i systemer for enkeltelever, for eksempel individuelle planer for høyrisikoelever; 4) systemer for utvikling av et velfungerende hjem-skole-samarbeid». (Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M-A. 2006:24). I forbindelse med undervisning gis det hyppige og

konsekvente tilbakemeldinger i regler og forventet atferd. Positive resultater blir formidlet på ulike måter til elevenes foresatte. Dette er en motpol til andre skoler hvor fokuset ligger på norm- og regelbrudd. Et slikt fokus kan kanskje ha en umiddelbar problemreducerende effekt, men den langsiktige effekten er ofte negativ. Det legges derfor stor vekt på å snu kommunikasjonsstrømmen til det positive, hvor elevene får mest tilbakemeldinger på den ønskede atferden (Arnesen, Ogden, og Sørлие, 2006).

6.) Prinsippet om handlingsrettet og ferdighetsorientert utviklingsarbeid

Tradisjonelt i forhold til atferdsproblematikk har tiltakene lagt stor vekt på bruk av kognitive strategier, ved at barn for eksempel forklares nøye hvorfor de ikke skal bryte skolens regler, eller slå hverandre. Det at lærere har kompetanse og kunnskap innenfor problematferd og evner å diskutere og reflektere over det som skjer i skolehverdagen er også viktig, men det viktigste er hva læreren gjør i sin daglige praksis. Slik at elevene oppfører seg prososialt. Forståelse, samsnacking, formaninger og det å vite og forstå, blir utilstrekkelige tilnærminger i forbindelse med atferdsproblemer. Det som kreves da, er en mer handlingsrettet og ferdighetsorientert tilnærming. I PALS-modellen vektlegges bevisstgjøring og holdningsarbeid. Dette relateres og følges opp av praktisk problemløsning, forpliktende planlegging og handlinger som er konkrete. Det at både lærere og elever får en kompetansestyrking innbefatter dermed undervisningsformer som er aktiviserende, hvor en får anledning til å trene på spesielle ferdigheter og å prøve ut nye måter å møte ulike problemer på. Både store og små (Arnesen, Ogden, og Sørлие, 2006).

7.) Prinsippet om problem- og ressursorientering

En viktig motivasjonsfaktor for å sette i gang med implementeringen av et skoleomfattende program som PALS, er å redusere problematferd. Modellen har likevel et sterkt fokus på ressurser og kompetanse. Dette kan komme til uttrykk gjennom kartlegging av de positive sidene ved skolen og miljøet rundt. (oversiktlig og liten skole, godt utstyr, gode rom og god plass, barnevennlig og stabilt bomiljø), personalet situasjon (en stab som er stabile og har høy kompetanse, drar i samme retning, vilje til endring), forhold ved skolemiljøet (aktiviteter som styrker samholdet, ledelse som er utviklingsorientert, godt samarbeid mellom lærerne, trygt og god SFO), forhold ved elevene (lite rasisme og mobbing) og forhold ved foreldrene (interesserte og engasjerte foreldre). Paradoksalt er det slik at ved å sette fokus på et skole- eller samfunnsproblem, kan man risikere at det øker i omfang. Derfor bør en være oppmerksom på at om man har

et sterkt negativt fokus på uønsket eller negativ atferd, så kan dette bidra til at det øker i omfang (Arnesen, Ogden, og Sørлие, 2006).

8.) Prinsippet om skolefaglig og sosial mestring

Man kan frigjøre tid til annen læring ved å implementere skolebaserte tilnærminger som PALS. Da blir det lettere for elevene å nå de faglige målene i skolen.

9.) Prinsippet om temabasert skoleutvikling

For å sikre en god implementering av et utviklingsarbeid av denne størrelsesordenen, så er det hensiktsmessig med et eget innovasjonsteam. PALS etablerer et bredt sammensatt team i skolene, som har ansvaret for implementeringen og evalueringen av skolens handlingsplan. Ved å etablere et slikt team, effektiviseres arbeidet med den skoleomfattende arbeidsplanen. Det blir lagt vekt på hyppig kontakt og god kommunikasjon mellom teamet og resten av personalet, for å unngå at teamet blir stående alene med ansvaret for å gjennomføre og følge opp arbeidet. Teamet får også god opplæring i PALS-modellen og veiledning og støtte underveis fra ekstern kvalifisert PALS-veileder (Arnesen, Ogden, og Sørлие, 2006).

10.) Prinsippet om høy implementering

Det er viktig at slike store program og handlingsplaner blir gjennomført i samsvar med sine mål og teoretiske forutsetninger for at de skal gi resultater. Derfor evaluerer PALS rutinemessig implementeringen på den enkelte skole. Hvert år rapporterer lærere og andre i hvilken grad de ulike komponentene i prosjektet er på plass i skolen, og i hvilken grad tiltak og aktiviteter gjennomføres etter planen. For at implementeringen skal bli vellykket forutsetter det blant annet at det blir tilført eller omdisponert nødvendige ressurser, skolen på stille med intern støtte til gjennomføring, samt ekstern støtte, god kompetanse, gode tilbakemeldinger, effektive problemløsningsmekanismer og praktisk støtte (Arnesen, Ogden, og Sørлие, 2006).

PALS er et toårig opplæringsprogram bygd opp av tre hovedtrinn. Det har og et opplegg for oppfølging og vedlikeholdsveiledning for å unngå avdrift av modellen, og for å sikre fortsatt kompetanseutvikling etter avsluttet opplæring. (Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M-A. 2006.



© Norsk senter for studier av problemløst og innovativ praksis

Modellen er hentet fra www.atferdsenteret.no. Den beskriver hvordan implementeringen av modellen foregår i skolen.

Økt elevinnflytelse, medvirkning og ansvar for egen læring er viktige målsettinger i skolen, men stiller store krav til elevens selvstendighet og evne til selvregulering. Elever som mangler slike forutsetninger, trenger positiv atferdstøtte, som tydelige forventninger til atferd, økt tilsyn og et forutsigbart læringsmiljø. (Arnesen, Ogden, og Sørli, 2006:17)

For å oppnå dette hos elevene, er det stort fokus på at de voksne skal sammen med barna dramatisere hvordan det er riktig å reagere i gitte situasjoner. Alle regler som gjelder på skolen øves inn sammen med de voksne. Når en regel skal innøves, skjer dette tre ganger. Først den rette måte, så en feil måte, og så den rette måten igjen. Ved å øve inn felles regler, er alle elevene klar over hva som forventes av dem. De lærer den forventede atferden.

3.0 Metode og design

I møte med noe vi vil undersøke, er metoden redskapet vårt (Dalland, 2012:112) Den hjelper oss til å samle inn data, den informasjonen vi trenger til vår undersøkelse. Vi har kvalitative og kvantitative metoder. Fordelen med kvantitative metoder er at de gir data i form av målbare enheter. Den kvalitative metoden fanger opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste. I følge Dalland (2012:114) kan man svært forenklet si at forskere som anvender kvantitative metoder kan kalles «tellere», men de som anvender kvalitative metoder kan kalles «tolkere». Ulikheten mellom disse to metodene er i hovedsak knyttet opp mot hvordan man samler inn data.

“En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, ” (Postholm 2010:17.)

I min studie vil denne forskningstilnærmingen til feltet være velegnet da jeg ønsker å få innsikt i hvilken opplevelse lærere som jobber med PALS har av PALS som metode. Jeg er interessert i å høre om lærerne som jobber med PALS mener at dette kan være et hjelpemiddel for å styrke klasseledelsen. For å komme nært innpå disse lærerne, og samle den informasjonen jeg trenger, vil det lønne seg å bruke intervju som innsamlingsmetode.

Det finnes ulike typer intervju. Strukturert intervju, ustrukturert intervju og semistrukturert intervju. Jeg er ute etter informantenes synspunkter, og jeg tror det kan være vanskelig å få frem disse bare ved å stille spørsmål. Det vil være vanskelig å formulere de rette spørsmålene for å få de svarene jeg er ute etter. Derfor velger jeg å bruke semistrukturert intervju.

Semistrukturert intervju, er et intervju hvor intervjuer har et tema som man skal snakke om, men jeg vil dele intervjuene inn i temaer, med stikkord. På den måten forsikrer jeg meg om at vi kommer innom de temaene jeg ønsker, og så står informantene friere når de vil svare. Hvis informantene kommer innom et tema som jeg har notert i intervjuguiden min, vil det være naturlig å ta opp det temaet da, i stedet for å vente til vi kommer dit i følge arket. I følge Thagaard(2009) er det viktig at man bygger opp spørsmålene forsiktig når man skal planlegge et kvalitativt intervju. Det omfatter gjerne personlige temaer, og for at informanten skal føle fortrolighet og åpne seg, har sammensetningen av temaene mye å si. Intervjuguidens dramaturgi (Thagaard, 2009).

Det er greit å starte med nøytrale temaer som det går greit å samtale om. Jeg har tenkt å starte intervjuene med å snakke litt om informantens bakgrunn, hvilken utdannelse og hvordan arbeidserfaringer informanten har. Dette har ingen betydning for selve undersøkelsen, men gjør at vi får en god tone før vi starter med det aktuelle intervjuet. Deretter bygger spørsmålene seg opp og blir mer emosjonelt ladet, før man igjen har spørsmål som blir mer nøytrale.

I mitt tilfelle vil det være naturlig at jeg begynner med å la informantene definere begrepene atferdsvansker. Så vil jeg etter hvert spørre hvordan skolen var før de satte i gang med PALS, for så å høre hvordan de mener at PALS har fungert i forhold til utagerende atferd og konfliktløsning, og hvilke ringvirkninger de mener PALS har for skolen.

Det er viktig å skape tillit i en intervju-situasjon. Da kan man forvente at informanten har lyst til å dele sine erfaringer. Man må som intervjuer gi uttrykk for interesse og respekt ovenfor informanten. (Thangaard, 2007)

3.1 Design

Eksplorativt design gjelder stort sett for de personene som blir spurt, og har i følge Silkoset (2007) liten generaliserbarhet. Validitet har med generalisering å gjøre, og man spør seg om denne undersøkelse gjelder for andre enn de som ble spurt.

I min undersøkelse tenker jeg at jeg vil ha en fire-fem informanter. Dette er for å få en større bredde i undersøkelsen. Dette er med på å styrke validiteten på det jeg kommer frem til. Ved at jeg har flere informanter vil det være et større grunnlag til å trekke en konklusjon ut fra de funnene jeg kommer frem til. Samtidig er jeg ikke ute etter å ha et så bredt informasjonsfelt slik at jeg kan komme til å trekke konklusjoner basert på en populasjon av alle lærere. Med en fire-fem informanter vil jeg forhåpentligvis få en dypere forståelse av problemstillingen på prosjektet mitt. Jeg ønsker å bruke informanter som er erfarne og trygge i jobben sin. Da kan jeg kanskje unngå en del etiske dilemmaer.

Ved utvelgelse av informanter til studiet mitt har jeg først tenkt å kontakte rektorene på de skolene jeg ønsker informanter fra. Det er viktig at rektorene gir meg klarsignal før jeg går videre og snakker med de aktuelle lærerne på skolene.

Jeg ønsker å kontakte ulike skoler i kommunen hvor jeg bor, da dette er mest praktisk for meg. Dette er for å snakke med lærere som har ulik erfaring med å bruke PALS. Jeg har tenkt ut to ulike skoler. Den ene skolen har jobbet med PALS i om lag fem år, og den andre skolen har jobbet med PALS i to år. Lærerne på disse skolene er kjent med metoden, og de kan derfor reflektere over hvordan det var før de begynte med PALS, og om deres praksis har endret seg noe etter de begynte å jobbe med PALS.

I følge Ryen(2002:90) er informantens betydning stor både direkte og indirekte. Både gjennom hva informanten velger å fortelle, og ikke minst velger bort å fortelle, og gjennom det perspektivet informantens velger å legge på fenomenet man studerer.

Informantene har også vært viktige for å lette veien fra utsiden til innsiden, både i min egen kultur og i andre kulturer, ved å forklare for meg og ved å presentere meg for andre (viktige) personer og peke på aktuelle trekk ved meg som forsker. (Ryen 2002:90) I og med at jeg selv ikke jobber med denne metoden, er jeg avhengig av informanter som er positive til denne metoden, og som er villige til å dele sin informasjon og engasjement.

I følge Silkoset (2007:35) handler design om å lage en oversikt over fremgangsmåten man skal bruke, for å få svar på spørsmålene man har utviklet. Jeg har valgt eksplorativt design på min oppgave. Eksplorativt design betyr utforskende design. Eksplorativt design innebærer i de fleste tilfeller at man bruker kvalitative teknikker. (Silkoset, 2007) Jeg valgte dette designet fordi jeg i min oppgave bruker intervju som innsamlingsteknikk, og problemstillingen min er utforskende. Jeg er interessert i å finne ut om PALS kan styrke klasseledelsen i skolens tilpassede opplæring.

Postholm (2010:32) påpeker at man som forsker er det viktigste forskningsinstrumentet gjennom hele forskningsarbeidet. Man har i oppgave å fange opp og forstå det unike ved hvert forskningssted og dets kontekst. Forskeren må innta en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen. Det er viktig at jeg er denne rollen bevisst gjennom hele prosessen.

3.2 Førforståelse

Dalland (2013:117) uttrykker at som forsker skal man være sin førforståelse bevisst. Dette uttrykkes ved å poengtere det i oppgaven. Jeg er selv lærer, og har tidligere jobbet med PALS en liten periode. Nå skal jeg ta på meg rollen som datainnsamler og jeg skal forstå hvordan andre tenker, og se på hva de faktisk gjør. Siden jeg selv har hatt en positiv opplevelse med PALS, er det viktig at jeg ikke farger spørsmålene mine med denne oppfatningen. Hvis jeg legger til egne tolkninger basert på egne erfaringer eller meninger, vil dette få konsekvenser for hvordan oppgaven min formes. Jeg må etterstrebe det å være nøytral både i spørsmål, og måten jeg stiller oppfølgingsspørsmål når jeg intervjuer. Min oppgave vil være å være så objektiv som mulig, og ta meg god tid til datainnsamlingen.

3.3 Etiske dilemmaer:

Prinsippet om at informanten ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet, bør være ledende for hvor nærgående forskeren kan være i intervjusituasjonen. (Thagaard 2009: 110)

Det er viktig med anonymitet når jeg nå skal gjennomføre denne studien. Ingen av informantene skal i ettertid angre på at de har stilt opp til intervju. Man må som forsker ha dette i bakhodet når man anvender og analyserer det innsamlede datamaterialet.

Jeg skal som intervjuer ha fokus på å skape en god relasjon mellom meg og informant, slik at informanten deler sine synspunkter. Men det er viktig at jeg ikke går over grensene slik at informanten føler han eller hun blir nødt til å si mer enn de har lyst til. Det kan også oppstå etiske dilemmaer i ettertid av intervjuene når datamaterialet skal analyseres. Kanskje sier eller mener informantene noe som jeg er sterkt uenig i, eller som kan være negativt for denne personen om det kommer ut. Da må jeg som forsker ta stilling til om dette er relevant for oppgaven, og evt. ikke ta det med. *Det er et viktig etisk prinsipp at deltakelse i*

forskningsprosjekter ikke på noen måte skal bidra til å skade informanten. (Ryen 2002:110)

I en studie er det viktig å reflektere over etiske dilemmaer. *Det er viktig at forskeren viser respekt for informantens grenser, slik at informanten ikke blir forledet til å gi informasjon som hun eller han vil angre i ettertid. (Ryen 2002:110)*

Jeg må også ha fokus på hvordan kroppsspråket til informanten er. Hvis jeg merker at informanten kanskje føler seg utilpass, men tvunget til å svare, må jeg gjøre noe for at informanten skal føle seg mer avslappet. Jeg må i tillegg til å stille spørsmål, se an hvordan informanten har det, slik at informanten har de beste forutsetninger til å konsentrere seg om å ha det behagelig og å svare på spørsmål.

3.4 Validitet og reliabilitet:

Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. (Thagaard 2009:198)

Reliabiliteten sier noe om påliteligheten i studien. Er den forskningen som har blitt gjort troverdig. Som forsker er det viktig å ha en sterk bevissthet på hva som har blitt gjort i de ulike stadiene i forskningsprosessen. Det innebærer at man reflekterer over hvordan innsamlingen av data har foregått, og hvordan relasjonen mellom informant og forsker kan påvirke informasjon som kommer til uttrykk. (Thagaard 2009:200)

Forskeren må argumentere for reliabiliteten ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. (Thagaard 2009:198)

Som Thangaard (2009:198) sier, skal man redegjøre for kvaliteten på den forskningen man har gjort, og dermed også overbevise den kritiske leser om verdien av resultatene.

Etter at jeg har utarbeidet intervjuguiden, og før jeg begynner med å intervju informantene, vil jeg gjennomføre et prøveintervju. Dette prøveintervjuet vil jeg ta på en kollega. Da får jeg sett om noen av spørsmålene har noen svakheter, og om jeg eventuelt mangler spørsmål innenfor noen temaer. Jeg vil også bli tryggere på meg selv når jeg har vært gjennom alle spørsmålene, og kanskje virke roligere i en "ekte" intervjusituasjon. Jeg får også øvd på å stille spørsmålene, og vil da kunne være friere fra manus neste gang jeg skal intervju.

I mitt tilfelle hvor jeg skal utføre et semistrukturerte intervju, vil det faktum at jeg skal bruke båndopptaker være med på å styrke reliabiliteten. Når man bruker båndopptaker får man med

seg alt som blir sagt, og man unngår at intervjueren kanskje tolker det som blir sagt, og dermed blir notatene helt korrekte.

Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. (Thagaard 2009:201)

Har den metoden man har brukt i studien, målt det den hadde som intensjon å måle. Er de tolkningene vi har kommet frem til, gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. (Thagaard 2009:201)

Validitet sier også noe om hvorvidt informantene gir svar på det som er ønskelig å finne ut av. Ved å planlegge intervjuene nøye, og gi og informasjon til informantene, øker man validiteten. Når informantene får god informasjon om hva man ønsker å spørre om, samt at en bruker begreper og et språk som informantene lett forstår, unngår intervjuer at informantene misforstår spørsmålene. Man unngår også at informantene mister meningen i spørsmålet og kanskje svarer feil. *Når forskeren i utgangspunktet er innenfor miljøet, får hun eller han et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres. (Thagaard 2009:203)*

Jeg jobber selv i skolen, og føler da at jeg har gode forutsetninger for å sette meg inn i informantenes situasjon. Jeg har også tidligere jobbet på en skole hvor de arbeidet med PALS. Dette mener jeg selv er en styrke, for jeg vil ha en grunnleggende forståelse av hvordan en skolehverdag vil være for denne informanten.

4.0 Resultater og analyse

I drøftingskapitlet vil jeg ta for meg resultatene fra intervjuene. All informasjonen er sortert etter tema, og jeg vil ta for meg teori som allerede er nevnt, og diskutere denne opp mot de funnene informantene mine har kommet med. Jeg vil også komme med egne betraktninger.

4.1 Definerer av atferdsvansker

Alle informantene definerer uønsket atferd som elever som ikke klarer å følge vanlige spilleregler. Elever som faller utenfor normen, negativ atferd som strider imot det klassen har blitt enig om. Det kan være knuffing, svare lærer og andre elever stygt, kommentarer o.l. - *altså adferd som enten forstyrrer eller adferd som ikke ødelegger, men som gjør noe negativt med enten elevens egen, eller andre elevers skolehverdag.*

Det er stor enighet hos informantene om at samspillsvansker handler om den sosiale kompetansen til elevene. Elever som har problemer med å samhandle med andre faller inn under denne kategorien. Det går på dårlig kompetanse i å lese andres kroppsspråk, klarer ikke å omgås andre på en «normal» måte. Det og ikke klare helt å finne seg til rette i noen sosiale settinger.

Den ene informanten poengterer at det er et stort spekter innenfor det hun definerer som samspillsvansker. Det kan være den gutten som ønsker å være kompis med en annen gutt i klassen, som dunker til han hver gang han går forbi, i stedet for å bruke mer produktive strategier, til hun som sitter i klasserommet og tolker alle blikk og kommentarer i verste mening. Det kan være utagerende samspillsvansker og innadvente samspillsvansker. Begge kan være like forstyrrende i undervisningssammenheng.

Innenfor sosial mestring er det i følge en av informantene også viktig å tenke på at elevene stiller høyre krav til medelever, jo eldre de blir. Elever som fungerer helt greit sosialt i førsteklassen, kan falle gjennom sosialt etter hvert som de stiger i klassetrinnene.

- Det er mange som hvis man skal dra det veldig langt, du har disse som har forferdelig stort konkurranseinnstinkt og som aldri firer på kravene. Dette er jo også en form for samspillsvansker, men ulike grader av det.

Dette er i tråd med Overlands (2007) mestringsperspektiv som omhandler at barnas problematferd kan ha sammenheng med at utfordringene de møter på skolen eller hjemme er for store. De mestrer dem ikke. Da kan de etter hvert utvikle «motstandsstrategier» for å beskytte selvbildet sitt ved å skape uro og bråk, eller tilbaketrekking og taushet. (Slåttøy 2002:20)

Med tanke på stortingsmelding nr.30 blir det i disse tilfellene vanskelig å gi alle elever tilpasset opplæring ut fra deres forutsetninger og behov. Det blir vanskelig å møte elevene «der de er» i undervisningssammenheng, når de viser slik atferd. .» (stortingsmelding nr. 30:3-4)

Elever med atferdsvansker, faller inn under PALS-modellen for risikoutsatte barn. Her har man den tredelte innsatspyramiden hvor man kan gi hjelp og støtte enten som skoleomfattende, individuelle eller gruppebaserte tiltak. På skoler hvor man anvender PALS vil barn med denne atferden bli fanget opp tidlig, og det vil bli satt inn tiltak, og i mange tilfeller vil man bremse denne utviklingen.

4.2 Beskrivelse av skolene før PALS ble introdusert.

Spørsmålet gikk egentlig på hvordan skolehverdagen var før skolen begynte med PALS. Noen av informantene syntes det var vanskelig å huske tilbake til hvordan skolen var før, derfor syntes de det var bedre å beskrive hvordan skolene hadde blitt etter at de hadde begynt med PALS.

- jeg har jobbet i to tre år før vi begynte med pals. Man skifter helt fokus. Det er en helt annen måte å jobbe med barna på. Informanten forteller at fokuset har gått fra å bruke energi på å korrigere disse tidstyvene, til å ha fokus på det positive. I stedet for å fortelle de som bråker at de må være stille og følge med, så skryter man av de som sitter og gjør det de skal. De gir dem brakort for å understreke at de gjorde en bra handling. Denne formen for korrigerende, er mye mer effektiv mener læreren. De elevene som da ikke fikk brakort, hiver seg med på bølgen i en helt annen grad.

En annen ting som blir poengtert av alle, er at alt har blitt så lett å forholde seg til. Det er synlige regler, og alle vet hva som forventes på de ulike arenaer. De voksne er trygge i sin egen rolle siden de har vært med på å bestemme hvilke fokusområder som skal være, og hvilke regler som skal følges. Det er hele tiden fokus på PALS. Fokusområder er på ukeplanen, og elever og lærer jobber med det på skolen. På den ene skolen har det vært arbeidet med PALS i seks år. Der forteller informantene at reglene også er godt innarbeidet hos elevene. Den beste endringen som har skjedd mente de kunne være hvordan de voksne snakket til hverandre på.

En annen informant begynte på skolen samme året som PALS ble introdusert, så hun ble introdusert for det med det samme. Hun hadde vært noen måneder på en annen skole hvor de ikke hadde PALS. Da merket hun at hun brukte mye energi på å holde ro i klasserommet. Fokuset var på det negative.

Hun synes PALS er en flott måte å få tid til å se disse usynlige elevene. *Du skal jo se alle elevene. Du skal jo gi disse Brakortene. Du skal se denne gode atferden, og da har du gjerne et personlig mål om du skal ha sett alle i løpet av en skoledag.*

Hun synes også det var flott å få et system som hadde fokus på den positive atferden. I den klassen hun har nå, er det en del konflikter og utfordrende situasjoner. Hun sier at PALSEN hjelper henne å holde fokus på det positive som skjer, og at hun ikke tapper seg for energi på å prøve å løse problemer. Hun belønner de som gjør ting bra, og på denne måten klarer hun å få resten med seg på veien.

I følge den ene informanten er det ikke alle barna PALSens konsekvenser og regler, passer for. Disse elevene kalles «rødsonerbarn» dette er elever som har svært store atferd- og eller samspillsvansker. Foreldrene hadde stilt spørsmålstegn til hvorfor skolen da fortsatt hadde så stor fokus på PALS, når dette ikke virket på disse elevene. Informanten hadde poengtert at i dette tilfellet var det enda viktigere å ha fokus på det, for da hadde man nemlig fokus på det positive, og man klarte å se alle disse andre elevene som ikke var «rødsoneelever». Det var en tre-fire «rødsoneelever», men ved at de hadde PALS, så ble fokuset på det positive disse gjorde. Det er fort gjort at man får fokus på det negative disse elevene gjør.

En av informantene startet karrieren sin på en skole hvor de ikke hadde PALS. Da poengterte hun at det var mye fokus på det negative. Det tappet henne for energi, og det blir vanskelig å drive god klasseledelse.

Ifølge Halland (2009) ligger det et ansvar om å være en god leder i rollen som lærer. Det er nødvendig med god ledelse for å ivareta fellesskapet lede elevenes læringsarbeid. Samarbeid- og lederoppgavene står i kø. Elevsaker, motivasjon, veiledning, og fremovermeldinger, det stilles krav til lederen både som rolle og person.

God klasseledelse kjennetegnes av en lærer som klarer å skape et positivt klima i klasserommet. (Andresen, Paarup 2013) En klasse hvor alle elevene tørr å rekke opp hånda uten å bekymre seg for at andre elever sender stygge blikk bak ryggen, eller at de ler av hverandre.

I en klasse hvor man har kommet litt skjevt ut, kan man fort komme i en ond sirkel. Når man kjenner på sin egen utilstrekkelighet kan det være vanskelig å ha god kontakt med følelsene sine. Man kan fort begynne å tvile på egen praksis (Wennberg 2005) Man kan bli kynisk og overlegen, eller man kan latterliggjøre elever, eller more seg på deres bekostning. I et slikt klima er det fort gjort at uformelle ledere får alt for stor plass. Dette er en viktig del av lærerens oppgave å forhindre (Wennber 2005). Det kan også være vanskelig for læreren å skape gode relasjoner med elevene i klassen hvis undervisningen preges av uønsket atferd, og læreren har begynt å tvile på egen praksis. Positiv kommunikasjon og gode relasjoner er nøkkelen til et godt klassemiljø, hvor elevene også er rustet til å lære (Andresen, Paarup, 2013)

I en vanlig klasse vil det alltid være noen elever som er mer muntlig aktive enn andre. Om man har en uheldig konstellasjon av elever, eller om man er en utydelig leder, kan man være uheldig å få klasser med elver som har uønsket atferd. Med bakgrunn i Nordahls (2000) elevundersøkelse ser man at det er mange elever som rapporterer at de har det slik i klasserommet. Men først når atferden opptrer hyppig, ansees den som alvorlig. Det vil tilsi at et i all hovedsak ikke er så usannsynlig å få slike klasser i løpet av karrieren. Da er det viktig å vite hvordan man kan takle dette som best mulig. Informanten som hadde jobbet på en skole uten PALS først, men så begynt på en skole med PALS, mente at det var

mye bedre å jobbe på en skole med PALS. Årsaken til dette kan være at ved å jobbe med PALS oppstår det mange beskyttende faktorer (Overland 2007).

Som nevnt tidligere er det større risiko for at elever utvikler seg i en negativ retning om det er mange risikofaktorer til stedet. I en klasse hvor læreren har mistet kontrollen, eller hvor det er et utydelig lederskap, er det fort gjort at det oppstår ulike risikofaktorer. Uklare regler, konfliktpreget klassemiljø, dårlige relasjoner mellom lærer og elev, lite variert undervisning, og manglende tilknytning til skolen, er alle faktorer som kan spille negativt inn på elevens utvikling (Overland 2007: 18)

PALS prinsipp om skoleomfattende intervensjoner handler i hovedsak om at alle elever skal føle seg inkludert, og at de skal lykkes faglig og sosialt i skolen (Arnesen, Ogden og Sørli 2006). Der poengteres det at det er minst like viktig å forebygge sosial avvising og utstøting av elever som bråker og forstyrrer. Gjennom dette prinsippet legges det vekt på lærernes behov for mestring og det å ha kontroll, samt det å drive undervisning på en hensiktsmessig måte, uten å skape utilsiktede, negative bivirkninger (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Med tanke på «rødsonebarna» som det refereres til, faller disse under Nordahls kategori Norm- og regelbrytende atferd (2002). Denne typen atferd er ikke omfattende i skolesammenheng, men det er rapportert mellom 1-2% tilfeller. Denne atferden byr på store utfordringer når den opptrer. I PALS-modellen blir det i slike tilfeller satt inn ekstra ressurser for å jobbe med elevene individuelt.

Med tanke på regjeringens satsning på klasseledelse kan man si at PALS er en modell som er ganske i vinden, da informantene gir sterkt uttrykk for at deres rolle som klasseleder blir enklere.

4.3 Fokus på uønsket atferd

Informantene er enige i at de brukte mye tid på å korrigere uønsket atferd før PALS ble introdusert. Fokuset var på de som skapte uro, og ikke var samarbeidsvillige. Det ble brukt tid til å roe ned de som bråkte, og de som skapte konflikter. Det som har endret seg er at nå er det laget en strategiplan for hva man som lærer skal gjøre dersom det oppstår en episode.

En av informantene sier at hun til tross for at de er en PALS-skole, og til tross for at elevene har fått inn PALS siden første klasse, så bruker hun fortsatt mye tid på konfliktløsning og uro. Det som skiller dagens praksis fra før, er støtteapparatet som er rundt. Det er utviklet diverse tiltak for at elevens atferd skal endre seg. Eksempler på dette er «snapkurs», «sinnemestring», og «sjekk inn, sjekk ut». De ulike tiltakene er svært konkrete, og det blir målbart om eleven klarer å bedre seg. Tett samarbeid med hjemmet er også en viktig faktor. På denne måten drar skolen og hjemmet i samme retning, og når hjemmet er flinke til å følge opp, ser man at dette er til stor hjelp for de elevene det gjelder.

Sitatet til Halland (2009:40) kan begrunne hvorfor det ble lettere når de begynte med PALS. «Vi trenger lederskap og tydelighet på alle nivå»(Halland 2009:40)

Prinsippet om multimodale intervensjoner handler om at det jobbes på flere nivåer. (Arnesen, Ogden og Sørli 2006). Det jobbes på individnivå, gruppenivå, og skolenivå. Det jobbes med ulike komponenter og temaer, og det jobbes på ulike arenaer både innenfor og utenfor skolen. I takt med at det jobbes på alle nivåene i skolen, er alle ansatte med på utviklinger av regler og normer. Dermed er både lærere, assistenter og administrasjonen med og leder. Når det skal jobbes på ulike nivåer, kan det i noen tilfeller være aktuelt å måtte jobbe på individnivå, med individuelt rettede tiltak. Det skal likevel være en balanse mellom miljøperspektivet og individperspektivet, da modellen har fokus på at man har vurdert generelle undervisningsforbedrende tiltak først (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Dette er i tråd med loven om tilpassa opplæring. Alle elever skal få lov til å være en del av opplæringen uansett forutsetninger og behov. Dette kan være krevende, men samtidig veldig viktig(KD, 2003-2003:3-4).

Tradisjonelt i forhold til tiltak mot atferdsvansker har det vært lagt stor vekt på av kognitive strategier(Arnesen, Ogden og Sørli 2006). PALS-modellen vektlegger bevisstgjøring og holdningsarbeid. Videre relateres dette og følges opp av praktisk problemløsning, forpliktende planlegging og konkrete handlinger(Arnesen, Ogden og Sørli 2006). Dette medfører at lærerne blir svært klare og trygge på hvordan de skal te seg i de ulike situasjonene. De får god kompetanse i det å løse konflikter. Elevene får også utvikle sine ferdigheter når det kommer til å løse konflikter. «Snapkurs» er et kompetansehevende tiltak innenfor problemløsningsferdigheter og selvkontroll (Arnesen, Ogden, og Sørli, 2006:147)

4.4 Innstillingen til PALS

Innstillingen til informantene varierte i fra svært positiv til svært negativ. Grunnen til at noen var negative var at de syntes det hørtes ut som mye jobb. Mye av den tiden som før hadde blitt brukt til planlegging, møtetid o.l. ble omdefinert til å jobbe med Pals. Det stilte store krav til alle som skulle jobbe med det. *-Jeg syntes dette hørtes helt sykt ut. Å dette med regler og plakater i alle rom.*

Etter hvert som skolen begynte å jobbe med prosjektet, og de ansatte fikk oversikt over hva det handlet om, ble innstillingen bedre. Det første året jobbet de bare med kollegiet. De lagde blant annet regler for hvordan det skulle være på skolen, definerte satsingsområder, og dramatiserte. Det andre året ble elevene involverte. *Men så begynte vi med det, å jo mer jeg kom inn i det. Og når vi inkluderte elevene, så likte jeg det bare mer og mer.*

De som var positive til PALS, mente at dette virket bra. Den ene informanten savnet å ha noen bestemte regler å støtte seg til. Savnet å ha noe tydelig og konkret å forholde seg til. Det som også virket svært appellerende, var det gjennomgående fokuset på det positive. *- Og det er det jo med PALS. De henger jo over alt, alle sammen øver på det. Rett måte, og gal måte. Og dette med å bli flink til å rose dem.*

Det kommer frem at det er mye jobb som kreves for å implementere denne modellen. Det første året skal bare de voksne jobbe med modellen. Dette er for å sikre at et grundig forarbeid før de begynner å introdusere det for elevene. Alle ansatte på arbeidsplassen er med i utviklingsarbeidet, men det er noen som har hovedansvaret.

PALS etablerer et bredt sammensatt team i skolen. Dette har ansvaret for implementeringen og evalueringen av skolens handlingsplan. (Arnesen, Ogden, og Sørli, 2006) det blir lagt vekt på hyppig kontakt mellom teamet og resten av personalet. Ved at alle ansatte på skolen er med på å utarbeide planer og regler, får de et eierforhold til modellen (Hagen, 2008:4). Noe som motiverer lærere til å gjennomføre det de har kommet frem til sammen.

Prinsippet om handlingsrettet og ferdighetsorientert utviklingsarbeid innebærer også at både lærere og elever får en kompetansestyrking. Dette innbefatter undervisningsformer som er aktiviserende, hvor en får anledning til å trene på spesielle ferdigheter og prøve ut nye måter å

møte ulike problemer på (Arnesen, Ogden, og Sørli, 2006:24) Et eksempel på en slik undervisning er at barna setter stolene sammen som om det var seter i en buss. Så øves det på hvordan man skal sitte i bussen. Deretter øver de på hvordan man ikke skal sitte i bussen, for så å avslutte med hvordan de skal sitte i bussen igjen. Dette er med på å gjøre undervisningen variert, lærerik og morsom.

4.5 Tidsbruk

Alle informantene er enige om at de ikke bruker mye tid på det. De bruker det mye, men siden det er så godt innarbeidet, bruker de ikke tid på det. Den ene informanten trekker frem at det har blitt en holdningsendring hos elevene og de voksne. Det som de i begynnelsen brukte mye tid på i personalet og med elevene, ser hun nå har blitt en del av dem. Det er blitt en endring i måten å snakke på, og samhandle med hverandre.

En annen informant poengterer at elevene nå vet hva som forventes av dem med tanke på omsorg, ansvar og respekt.

På den ene skolen bruker de bevisst mye tid på PALS når elevene begynner i femte klasse. Elevene begynner på ny skole da, og da er det nye rom, nye voksne, og nye elever å forholde seg til. Også her ser de at når de har mye fokus på det i begynnelsen og bruker mye tid på det, blir det en naturlig del av hverdagen til alle.

En informant mener også at det nesten brukes for lite tid på det. Med det tenker hun at man kan ikke bruke for mye tid på å trene på hvordan man skal oppføre seg, og snakke om hvordan man skal ha det i klasserommet. På den skolen bruker de en del tid i personalet på å lage undervisningsopplegg for å bruke i klassen. De har en idèbank med mange opplegg. Informanten mener at dette kunne de være enda flinkere til å benytte seg av. Disse undervisningsoppleggene inneholder alt fra dramatisering og sang, til skrivefortellinger.

Det kommer frem at på de respektive skolene til informantene ble det jobbet veldig mye med PALS når det skulle innføres på skolene.

Det er viktig med grundig forarbeid for å sørge for en effektiv implementering. En informant sier at på deres skole brukes det mye tid i begynnelsen for at elevene skal få denne

metoden inn. Selv om de har kjennskap til den fra før, er det nye regler på ny skole, og nye fokusområder.

Informantene har samme syn når det kommer til spørsmålet om de bruker mye tid på det i hverdagen. De poengterer at de bruker det mye, men det er så innarbeidet at de bruker det automatisk, og tenker ikke at de bruker tid på det.

4.6 Endringer, med tanke på færre atferdsvansker

For en av informantene er dette et vanskelig spørsmål å svare på. Skolen har opplevd enormt store administrative endringer siden hun startet der. Hun svarer at hennes måte å jobbe med elever som har disse utfordringene. - *Det at du har to stykker som sitter sammen. Så går du bort og sier til den ene, «så bra at du bruker linjal, så ser du at den på siden blir sur for at han ikke får brakortet, men han skjønner jo hvorfor. I stedet for tilsnakk, så ser du at han begynner å lete i pennalet. Det har noe å si. Det er helt sinnsykt hvilken effekt dette faktisk har.*

Barna har fått noen ressurser som de ikke hadde tidligere. De har fått metoder og en klarere struktur. Det er hele tiden klare forventninger. De vet hvordan man skal oppføre seg på do, de vet hvordan de skal oppføre seg i gangene, og i klasserommet. - *Så jeg tror at for de elevene som har en tøff skolehverdag. Som har en masse forventninger som de ikke klarer å oppfylle, der det er en del ting de plages med. Så tror jeg det letter skolehverdagen for dem.* Elever som tidligere kanskje bare opplevde negativ respons fra lærere og medelever, får nå mulighet til å bidra til fellesskapet på en positiv måte med for eksempel brakort.

De andre informantene mener klart at det har blitt færre tilfeller av atferd- og samspillsvansker i klasserommet etter at de innført Pals på skolen. De tror blant annet det kan være at de voksne har blitt mer bevisst på hva de gjør når de ser antydninger til det. De forebygger negativ atferd. De mener også at støtteapparatet og tiltakene i PALSEN er med på å forebygge atferdsvansker og samspillsvansker.

Det er litt sprikende svar når det kommer til om det har blitt færre tilfeller av atferdsvansker. Informantene er likevel enige om at de som lærere har blitt flinkere til å forebygge, og takle uønsket atferd.

Med tanke på forebygging av atferdsvansker blir brakort nevnt som et tiltak. Dette er et kort som læreren har med seg. Elevenes oppgave er å samle opp en gitt sum brakort for å fylle et rutenett. Håndfast belønning er også velegnet for å opprettholde et positivt læringsmiljø og for å motivere enkeltelever til å gjøre en innsats for å lykkes bedre (Arnesen, Ogden, og Sørli, 2006:101) Her får eleven fokus på positive ting han/hun gjør, og dette motiverer til gjentakelse.

4.7 Styrket klasseledelse

Alle informantene er klart enige på dette punktet. De mener at Pals i høyeste grad forebygger uønsket atferd og styrker klasseledelsen. Klare rammer og klare forventninger, sammen med tydelige regler, gjør skolehverdagen forutsigbar for alle elevene. Elevene ser at positiv atferd gir positivt resultat. Alle lærerne på samme skole bruker de samme begrepene, og vet hvilke regler som gjelder. En lærer kan gi beskjeder til elever på alle trinn, og elevene vet at alle lærerne drar i samme retning. Det blir en trygghet for alle. Man vet at om noen er vikar, så vet de hva de kan forvente av elevene. De voksne har også blitt snillere mot hverandre. - *Det sitter i deg. Som lærer vil jeg aldri gi slipp på palsen. Det er ikke bare en måte å undervise på, men en måte å være på.*

I følge Peder Haug (2006) vil en lærer oppleve at noen elever ikke får et godt nok utbytte av den ordinære opplæringen. På tross av tilrettelegging og tilpasninger, så kan det sosiale og faglige bli for vanskelig for eleven. Etter hans mening har den norske opplæringen havnet på et nivå som gagnar gjennomsnittseleven.

Det som gjør at PALS kan oppleves som en styrke til klasseledelsen er at den er så altomfattende. Alle elever og ansatte er inkludert. Hver enkelt skole som jobber med PALS har ett sett av flere veldefinerte og velbegrunnede tiltak som iverksettes på ulike nivå i skolen. Skolenivå, gruppenivå og individnivå. Hva som vektlegges på den enkelte skole kommer tydelig frem. Positive tiltak dominerer (Arnesen, Ogden og Sørli, 2006). Læreren opplever ikke lenger å stå alene med problemene, det blir gjentatt om og om igjen at støtteapparatet rundt atferdsvansker, og tiltakene som settes i gang, er til stor hjelp for klasselederen.

Det å hele tiden ha fokus på det positive hjelper læreren til å ha en positiv innstilling til elevene. Dette igjen fører til at elevene føler seg verdsatt og sett, og de blir motiverte til å gjøre det enda bedre i fremtiden (Arnesen, Ogden og Sørli, 2006:24)

5.0 Oppsummering og metodekritikk

«Kan PALS være et hjelpemiddel til å styrke klasseledelsen i skolens tilpassa opplæring?»

Grunnen til at jeg valgte denne problemstillingen var at jeg hadde kommet inn i en negativ spiral i jobben som lærer. Jeg brukte mye tid på å korrigere uønsket atferd i timene, og brukte mye energi på å irritere meg over at eleven spolerte undervisningen som jeg hadde planlagt. Jeg kjente på følelsen av og ikke mestre det å være en god klasseleder.

Jeg ble da nysgjerrig på om PALS kunne være et hjelpemiddel for å få tilbake kontrollen i klasserommet. Jeg ville intervjuere lærere som hadde jobbet med PALS, for å undersøke om de opplevde at tilfeller av atferdsvanskene var færre, og om de følte at de mestret jobben sin.

Før jeg begynte med masteroppgaven min, var det viktig at jeg startet med belyse ulike fenomener teoretisk. Sentrale temaer i min problemstilling var Atferdsvansker, klasseledelse og tilpasset opplæring. Det var også viktig å få med de viktigste prinsippene som PALS bygger på.

I min undersøkelse har jeg anvendt kvalitativt intervju som metode. Jeg har brukt eksplorativt design for å få svar på det jeg ville undersøke (Silkose, 2007). Jeg opplyste informantene om at alle uttalelser ville være anonyme, og at det som ble fortalt ville bli mellom oss. Jeg mener at alle mine informanter er anonymiserte.

Jeg valgte ulike steder å intervjuere mine informanter. En av informantene hadde mulighet til å ta intervjuet hjemme, mens resten av informantene gjennomførte intervjuene på café. Jeg merket at den informanten som gjennomførte intervjuet hjemme i sine egne omgivelser, virket mye friere, og svarte mye mer omhyggelig på spørsmålene enn de som ble gjennomført på café. Hun hadde bedre tid, og vi ble ikke forstyrret under intervjuet. De informantene som ble intervjuet på café, bar preg av at det var andre mennesker som satt ved siden av og pratet, og

settingen ble litt mer utrygg. For noen var det også ubehagelig at jeg hadde med meg opptaker som tok opp alt de sa. Jeg forsikret dem om at det som ble tatt opp, skulle slettes med en gang jeg var ferdig med å transkribere intervjuet.

Før vi gjennomførte intervjuene fikk informantene mulighet til å lese igjennom spørsmålene. Da hadde de mulighet til å danne seg et bilde av hva de ville svare, og de ble også litt mindre stresset når de fikk se hva jeg var ute etter å vite. Som intervjuer hadde jeg fokus på å ha blikk kontakt og å sørge for at informanten følte seg vel. Forskere som transkriberer egne intervjuer vil i følge Kvale (2009) lære mye om sin egen intervjustil når man transkriberer. Jeg valgte å transkribere intervjuene med en gang hjem kom hjem. På den måten hadde jeg intervjuet friskt i mine, og kunne gjøre meg noen tanker om ulike sosiale eller emosjonelle aspekter som eventuelt hadde oppstått under intervjuet. Ved å transkribere intervjuet med en gang etter det var gjennomført, fikk jeg god anledning til å bli kjent med eget datamateriale, og dette var en styrke i analyseprosessen.

5.1 Avslutning

Jeg har redegjort for de ulike trinnene i forskningsprosessen, og fulgt retningslinjene som gjelder. Jeg mener jeg har nådd målene jeg har satt med tanke på problemstillingen min.

Jeg har gjennom forskningsintervjuene mine funnet ut at informantene hadde ganske like erfaringer når det kom til oppfatningen av PALS. Alle er enige i at PALS er med på å styrke klasseledelsen i skolens tilpassa opplæring. Dette kan jeg begrunne med at lærerne føler seg trygge i klasserommet. De har en kontroll og en ro, som betegner god klasseledelse (Andresen og Paarup, 2013:11) Om en overraskende episode skulle oppstå, vet de hva de skal gjøre. Hverdagen er preget av struktur og orden, og det er bra for alle elevene, men spesielt de som er i risikogruppen for atferdsvansker.

Når det kommer til spørsmålet mitt om det er mindre atferdsrelaterte tilfeller ved skoler som bruker PALS, vil jeg si at det er ingen klare indisier som sier at det er så mange færre tilfeller. Det som kan skille PALS-skolene fra andre skoler er at slike tilfeller blir dokumentert, satt i system, og aktuelle tiltak blir evaluert og satt i gang.

Lærerne uttrykker at PALS er med på å forebygge problematferd. Det er klare regler på skolene, og klare konsekvenser om noen skulle bryte reglene. Elevene er hele tiden klar over hva som forventes, og får fortløpende tilbakemeldinger på hva de gjør som er bra.

Informantene uttrykker at denne metoden har endret dem både som lærer og menneske. PALS er en omfattende metode, som endrer lærerens syn på elevene og medmenneskene.

Jeg vil avslutte med å gjenta et sitat fra en av informantenes svar på om hun mente om PALS.

-Det sitter i deg. Som lærer vil jeg aldri gi slipp på PALS. Det er ikke bare en måte å undervise på, men en måte å være på.

Litteraturliste:

Andresen, S.R., Paarup, N. (2013) *Klasseledelse i praksis- en åndbog for lærere*. Dansk Psykologisk Forlag. Danmark

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

Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo:Samlaget

Bjørnsrud, H., Nilsen, S.(2008) *Tilpasset opplæring*. Gyldendal akademisk. Oslo

Dalland, Olav. (2013): *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo

Halland, G. (2009) *Kontaktlærer og klasseledelse. Perspektiver, erfaringer og idèer*. Ped-media. Nøtterøy

Hagen, Wenche. H. (2008) Erfaring med tiltaksprogrammet PALS. Universitetet i Oslo. Oslo
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31998/130508_med_vedlegg.pdf?sequence=1 (nedlastet 12.05)

Kunnskapsdepartementet (KD) (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringslova). Cappelen Akademiske Forlag. Oslo
http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1 (nedlastet 13.05.2014)

Kunnskapsdepartementet (KD)(2004): Stortingsmelding nr. 22. *Motivasjon-Mestring-Muligheter* (2010-2011)

Kunnskapsdepartementet (KD)(2004): Stortingsmelding nr. 30. *Kultur for læring* (2003-2004)
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> (nedlastet 13.05.2014)

kunnskapsdepartementet (KD): Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06). Utdanningsdirektoratet. Oslo

Overland, Terje (2007) *Skolen og de utfordrende elevene*. Fagbokforlaget. Bergen

Ogden, T. (2006). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Slåttøy, Astrid (2002) *Problematferd i klasserommet*. Cappelen Akademiske Forlag. Oslo

Skogen, Kjell, Holmberg, Jorun (2002) *Elevtilpasset opplæring* Universitetsforlaget. Oslo

Strandkleiv, O. I. og Linbäck, S. O. (2005) : *Tilpasset opplæring, nå!* Elevsiden DA. Oslo

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

Wennberg, B, og Norberg, S. (2005) *Klasseromsledelse, en bok om relasjoner, makt og følelser*. N.W.DAMM & SØN AS.Oslo

Haug P. (2006). *I forskningsrapport nr. 62, Forskning om tilpasset opplæring*, Bachmann & Haug (2006).

http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf , lastet ned 05.05.14 kl. 19.22

Nordahl, T. (2000): *en skole- to verdener*. NOVA-rapport nr.11.

Rørvik, H. (1994): *Læring og utvikling. Det pedagogiske oppdraget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Atferdssenteret. <http://www.atferdssenteret.no/implementering-opplaering/category1134.html> (Nedlastet 10.05.2014)

Atferdssenteret. http://www.atferdssenteret.no/getfile.php/Filer/Atferdssenteret.no/Internett/Programmer_Metoder/PALS/110228_PALSbrosjyre_k_9.pdf (nedlastet 13.5.2014)

Kalfoss, Thomas. http://thomaskalfoss.blogg.no/1337977364_bedre_skolelringsmilj.html

(nedlastet 10.05.2014))

Norheim skole.

<http://www.minskole.no/minskole/norheim/pilot.nsf/article/74AABDA161EA5223C12573D3004892C6?OpenDocument&u=Satsingsomr%C3%A5der%20og%20planer>

(nedlastet 09.05.2014)

Vedlegg 1

Forespørsel om å være informant i en masteroppgave

I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å intervju deg om PALS som metode. Jeg ønsker å forske på dine opplevelser av å jobbe med denne modellen.

Problemstillingen min er : *Kan PALS være et hjelpemiddel til å styrke klasseledelsen i skolens tilpassa opplæring?*

Intervjuene vil bli tatt opp på diktafon, men slettet med en gang jeg er ferdig å bruke dem.
Intervjuet vil bli anonymisert.

Med vennlig hilsen
Gøril T. Tvenning

Sted/dato:

Underskrift: