

Skolen bør ha en langt mer aktiv og integrerende rolle i arbeidet med å fremme positiv elevatferd enn den har i dag. Her beskrives et forskningsbasert program for hvordan fremme elevenes sosiale og skolefaglige utvikling. Programmet omfatter hele skolen, og er tilpasset den enkelte skoles situasjon og behov.

# Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen

## – et skoleomfattende tiltaksprogram

«Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen» (PALS) er et skoleomfattende program som prøves ut gjennom et pilotprosjekt i fire barneskoler. Hensikten er å utvikle og evaluere et skoleomfattende evidensbasert program som skoler kan bruke for å fremme positiv atferd, sosiale ferdigheter og et støttende læringsmiljø gjennom å involvere alle elever og ansatte på alle skolens områder. Arbeidet organiseres på tre tiltaksnivåer i en innsatspyramide. Alle skolens elever undervises i forventet atferd og sosiale ferdigheter for å utvikle et trygt sosialt læringsklima for alle. I tillegg iverksettes mer intensive støtte-tiltak for elever som er i risikozonen eller for å redusere og stoppe utviklingen av negativ atferd. Behovet for tiltak på skole-, klasse- eller individnivå vurderes ut fra et skoleomfattende informasjons- og kartleggingsverktøy og dette brukes også for å evaluere hvordan ulike tiltak virker. Individuelle støttetiltak gis som en kombinasjon av individuell sosial ferdighetstrening, veiledning til elevenes lærere i å håndtere problematferd og eventuelt tilbud til foreldre om familiebaserte tiltak.

### PALS – et treårig program

I den praktiske utprøvingen av modellen samarbeider Atferdssenteret (Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis) med Berger skole i Vestfold, Grua skole og Harestua skole i Oppland og Skarmyra skole i Østfold. Skolene har elever på barnetrinnet. Arbeidet skjer ut fra en strukturert tiltaksmodell, der innsatsen og tiltakene nøye blir tilpasset den enkelte skoles utviklingsmål, forutsetninger, uttrykte behov og muligheter. I utarbeiding av PALS-

programmet har Atferdssenteret hovedansvar for utformingen av det faglige innholdet, oppfølging og veiledning til skolene, samt evalueringen av utprøvingen. Skolene er rekruttert ut fra følgende kriterier:

- Skolene opplevde selv behov for å utvikle positiv atferd og fremme et støttende læringsmiljø.
- Minst 80 prosent oppslutning blant skolens personale om å delta i utviklingsarbeidet.
- Støtte og aktiv deltakelse fra skolens ledelse i utviklingsarbeidet.
- Skolene skulle finne fram til og definere minst ett skoleforbedrende mål.
- Støtte og medvirkning fra skolens foresatte, skoleadministrasjon og annet støtteapparat.
- Villighet til å avsette tilstrekkelig tid, prioritere ressurser og ha fokus på programmet i minst tre år.
- Villighet til å bidra til innsamling av evalueringdata.

Prosjektet som startet høsten 2002, går over tre skoleår. Det første året er et planleggingsår og de andre to er implementerings- og oppfølgingsår. I planleggingsåret etableres det et atferdsstøtteteam der skolens ledelse og ansatte deltar sammen med FAU og PP-tjenesten. I løpet av de tre årene har atferdsstøtteteamet månedlige veiledningsmøter med prosjektlederen. I planleggingsåret er veiledningen konsentrert rundt hovedtemaene 1) opplæring i programmets skoleomfattende kjernekomponenter, 2) planlegging av skoleomfattende intervensjon og 3) utvikling av skolens egen håndbok, logo retningslinjer og materiell som synliggjør skolens mål og satsing. Teamet har så ansvar



for å samle hele personalet til ukentlige møter der en blant annet gjennomgår programmets kjerne- og støt-tekomponenter. I tillegg holdes det personal- og forel-dremøter i forbindelse med presentasjonen av pro-sjektets ulike deler.

I det første prosjektåret iverksettes planene for de skoleomfattende tiltakene og for tiltak i og utenfor undervisningsrommene i trinnene 1) intervensjon, 2) vurdering og 3) oppfølging. Skolens egen håndbok danner grunnlaget for hvordan det praktiske undervisningsopplegget skal gjennomføres. Her framgår det også hvem av de ansatte som har ansvar for hva, når og hvor. Likeledes igangsettes det i løpet av dette året et planlagt oppmuntrings- og belønningssystem. Dette dreier seg om å systematisk motivere elevene til positiv forventet atferd på tvers av alle skolens arenaer gjennom verbal ros, oppmuntring og konkrete «bra-kort» eller lignende som kan utløse kollektive sosiale belønninger. Elever som bryter skolens regler blir fulgt opp med forutsigbare reaksjoner og konsistente konsekvenser. Skolens ansatte lærer seg hvordan en kan praktisere oppmuntring/belønning og grensesetting/konsekvenser slik at de både formidler en mest mulig lik forståelse og praktisering av skolens regler og reaksjoner. Positiv samhandling i undervisningsrommene blir styrket gjennom utdypning av temaer som undervisnings- og klasseledelse (Ogden, 2002), sosial ferdighetsopplæring (Elliott & Gresham, 2003) og andre forebyggende strategier. En annen viktig oppgave i det første implementeringsåret er å vedlikeholde og videreutvikle atferdsstøtteamets kompetanse for å sikre en effektiv og kvalitativ god praksis.

I det andre prosjektåret iverksettes de skoleomfat-tende tiltakene. Men for noen elever er ikke de skole-omfattende tiltakene nok for å fremme positiv atferd. For disse elevene gjennomføres planlagte interven-sjoner og personalet deltar i kompetanseutviklende tiltak (jf. figur 3). Skolens ansatte får anledning til å lære seg funksjonsanalyse av atferd og sosiale ferdig-hetstreningsopplegg på individ- og gruppenivå. I for-bindelse med slike opplegg vil samarbeidet med ele-venes foresatte være viktig for at hjem og skole skal utfylle hverandre og sammen støtte utvikling av elevens positive atferd. I noen tilfeller vil det være aktuelt å gi foreldre tilbud om PMT-O (Parent Management Training – behandlingsmodellen, se f.eks. Ogden, 1999) og parallelt gi PMT-O-tilpasset veiledning til elevens lærere.

**PALS-programmets teorigrunnlag og oppbygning**  
«Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen» (PALS) er både tittel og målsetting for tiltaks-programmet. Det kan beskrives som et tiltakssystem med strategier i og utenfor undervisningsrommet og overfor enkeltelevers problematferd. Teoretisk bygger PALS på sosial interaksjonslæringsteori (Patterson 1982, 2002) og to teoretiske modeller for skoleomfat-tende intervensjoner; «Positive Behavioral Intervention and Support» (PBIS) og «Effective Behavioral Support in School» (EBS) (Walker, Colvin & Ramsey, 1995; Sugai, Horner & Gresham, 2002; Sprague m.fl., 2002). Videre bygger de ulike program-komponentene på metoder og tiltak som har vist lovende resultater i evalueringsundersøkelser og som



av ANNE ARNESEN

Anne Arnesen er cand.ed./klinisk pedagog og prosjektleder for PALS- prosjektet ved Atferdssenteret.



av MARI-ANNE SØRLIE

Mari-Anne Sørli er cand.paed.spec. og forsker ved Atferdssenteret.



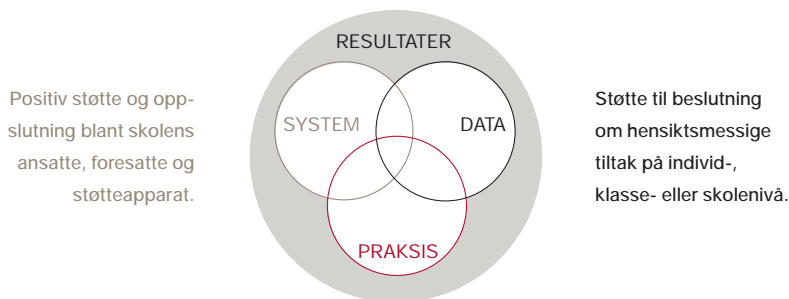
av TERJE OGDEN

Terje Ogden er cand.paed og forskningsleder ved Atferdssenteret.

underbygges av annen relevant forskning (bl.a. Sørli, 2000; Ogden, 2001). PALS er bygd opp om fire hoveddeler som må ses i sammenheng: En systemdel, en praksisdelen, en datadel og en resultatdel (figur 1).

Figur 1. PALS Hoveddeler

Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen.



Støtte elevens utvikling av positiv kompetanse og læringsferdigheter.

*Systemdelen* handler om å skape en positiv sosial kultur og et trygt læringsmiljø i skolens komplementære systemer. Å sikre støtte og oppslutning fra skolens ansatte, foresatte og «støtteapparat» som skoleadministrasjon og PP-tjeneste, er viktig for å utvikle positiv atferd, sosial kompetanse og god samhandling på alle nivåer i skolen.

*Praksisdelen* inkluderer tiltak for å fremme et positivt læringsmiljø for alle i skolen gjennom å støtte elevenes utvikling og vedlikehold av positiv atferd, sosial og skolefaglige kompetanse. Dette innebærer at alle skolens elever blir undervist i noen få positivt og enkelt formulerte retningslinjer/regler, hva som er forventet atferd og sosiale ferdigheter på skolens ulike områder. Gjennom systematisk å bekrefte positiv skoleatferd ved bruk av oppmuntring, ros og belønning, er målsettingen å skape et godt læringsmiljø der alle skal ha muligheter til å lykkes. Samtidig er det viktig at det reageres umiddelbart på negativ atferd med forutsigbare reaksjoner i form av planlagte konsekvenser som er tilpasset det definerte problemlivået.

*Datadelen* omhandler systematisk innsamling av informasjon om negative hendelser og kartlegging av problematferd i skolemiljøet. Den skal danne grunnlag for og gi støtte til beslutninger om hensiktsmessige tiltak på skole-, klasse- eller elevnivå. Skolene som deltar i utprøvingen av PALS vil benytte et databasert skoleomfattende informasjonssystem, SWIS III,

(School Wide Information System) som er utviklet ved Universitetet i Oregon, USA. Dette går ut på at personalet skriftlig rapporterer alle negative atferdshendelser som de observerer gjennom skoledagen. Til dette bruker de små ferdigtrykte rapporteringsskjemaer («gule lapper»). Det noteres ned *hvem* som er involvert i negative hendelser, *når* disse har foregått, *hvor* de har inntruffet og *hva* slags hendelser det dreier seg om. Personalet krysser også av for hva de mener den utløsende årsaken er, og hva de eventuelt gjorde for å mestre den aktuelle hendelsen. Informasjonen overføres til et eget databehandlingsystem på skolen. På denne måten kan den enkelte skole ha løpende oversikt over forekomst av problematferd.

Kartleggings- og informasjonssystemet gir et godt grunnlag for raskt å kunne tilpasse og iverksette mer treffsikre tiltak i forhold til enkeltelever, grupper av elever, undervisningsledelsen eller spesielle fysiske eller organisatoriske forhold. Informasjons- og kartleggingssystemet skal med andre ord gjøre det mulig for lærerne å raskt kunne skreddersy tiltak slik at man bedre kan forebygge og hindre nye problemer i å oppstå. Informasjon om negative endringer i enkelt-elevenes skoleatferd vil i samarbeid med elevenes foresatte, umiddelbart bli omsatt til målrettede planer og tiltak for å gi støtte til elevens utvikling av positiv atferd. Beslutning og utforming av individuelle tiltak gjøres videre ut fra en funksjonsanalyse av problematferden. Dette betyr blant annet at en analyserer hvilke mulige bakenforliggende eller umiddelbart forutgående hendelser som kan ha utløst den observerte atferden. Videre analyserer en mulige motiver for atferden og nye konsekvenser for å fremme positiv

*Systemdelen handler om å skape en positiv sosial kultur og et trygt læringsmiljø i skolens komplementære systemer.*

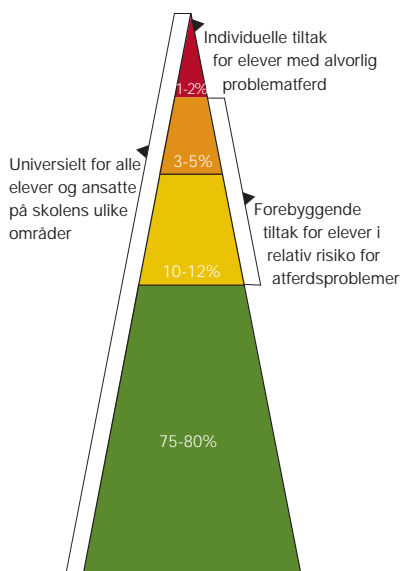
atferd blir vurdert. Målsettingen med system-, praksis- og datadelen er at de til sammen skal gi målbare resultater og bidra til å utvikle en sosial skolekultur der positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling er fremtredende (*resultatdel*). I evalueringen av programmet bidrar både elevene og lærerne med sine vurderinger av i hvilken grad målene blir nådd.

#### Tiltaksnivåer

PALS-programmet innbefatter en differensiert tiltaksmodell der en skiller mellom tre intervensjonsnivåer i

en tiltakspyramide og hvor skillet går mellom tiltak rettet mot «alle elever», «risikoelever» og «elever som har utviklet atferdsproblemer» (figur 2).

Figur 2. Tiltakspyramiden



- Sett av strategier og systemer for å øke skolens kapasitet til å 1) forebygge og redusere negativ atferd og 2) håndtere problematferd

- Forebygging vel så mye som reduisering av problematferd

- Sosial ferdighetstrening for hvert av de tre nivåer

(WALKER, H.M. M.F.L. 1996; LINDBERG OG OGDEN 2000)

Når vi skiller mellom ulike tiltaksnivåer, er det fordi en slik inndeling har praktiske implikasjoner for hvilke tiltak en skal sette inn.

#### UNIVERSELLE OG SKOLEOMFATTENDE FOREBYGGENDE TILTAK

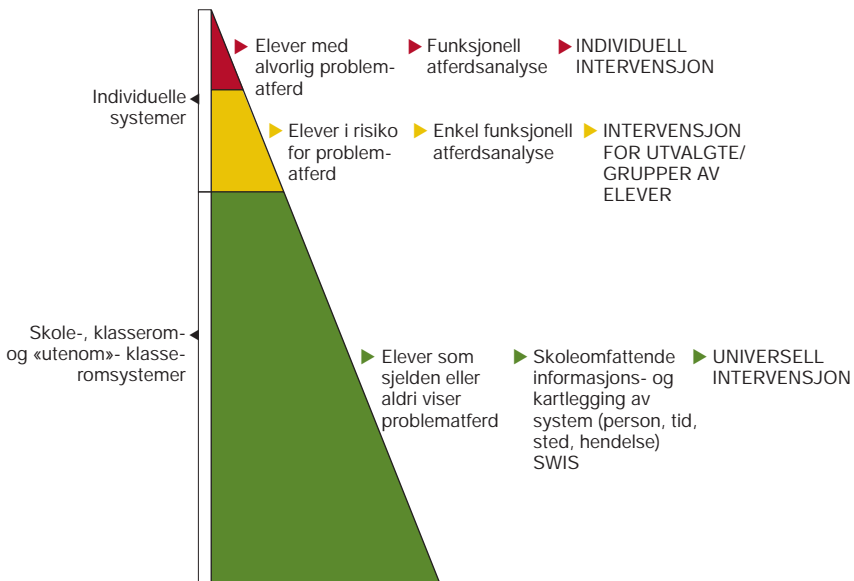
Skolene legger her vekt på å etablere noen få felles positivt formulerte regler og normer, undervisning i forventet atferd og sosiale ferdigheter som engasjerer elevene, oppmuntring og håndfast belønning av atferd, samt konsekvente og forutsigbare reaksjoner på regelbrudd og problematferd. Noen tiltak er universelle eller skoleomfattende og omfatter alle elever på samme tid, også de elevene som sjelden eller aldri er involvert i problematferd. Hensikten er å utvikle og opprettholde deres sosiale og skolefaglige ferdigheter for å forebygge utvikling av normbrytende atferd, samtidig med at den prososiale elevgruppen bidrar til en positiv sosial kultur i skolemiljøet. Også de elevene som for det meste lever opp til skolens forventninger og som overholder normer og regler bør få oppmerksomhet, anerkjennelse og oppmuntring. Alle skolens ansatte involveres i de skoleomfattende tiltakene som gjelder på alle skolens områder i og utenfor undervisningsrom, skolefritidsordning, uteområder, ganger, toaletter, bussholdeplass osv. Alle elever får undervisning, oppmuntring og påminnelser om å være prososiale og overholde skolens normer og forventninger. Det har vist

seg hensiktsmessig å begynne skoleåret med de skoleomfattende tiltakene, da motivasjon for ny læring vanligvis er høy og gruppekonstellasjoner ennå ikke er ferdig etablert. Dette øker sannsynligheten for at alle elevene skal kunne dra nytte av opplegget.

Studier har vist at skoleomfattende intervensjon for å forebygge problematferd og forbedre disiplin i skolen kombinert med forebyggende sosiale ferdighetstreningprogram (som for eksempel «Steg for steg») har gitt betydelig reduksjon i henviste/observerte atferdsproblemer, gitt tryggere læringsmiljø og styrket elevenes sosiale kompetanse (Grossman m.fl., 1997; Walker & Shinn, 2002; Sprague m.fl., 2002). Forebyggende innsats fokuserer på å lære alle elevene noen få (3–5) enkelt formulerte regler som for eksempel «Vis respekt», «Ta ansvar» og «Vær omsorgsfull». Til disse reglene knytter det seg forventninger til positiv atferd. «Å være respektfull» på gangen eller i klasserommet må gis et konkret innhold slik at de ikke blir ord og overskrifter uten at elevene har forståelse for hva som menes. Å undervise i forventet atferd knyttet til regelen «Være respektfull» handler *ikke* om å fortelle elevene hva de *ikke* skal gjøre, men om å gi tydelig positiv forklaring på hva reglene betyr og hva en skal gjøre (gå rolig i gangen, rekk opp hånden når du vil si noe i klasserommet). En positiv formulering eller god beskjed vil bedre oppfordre eller invitere de fleste til å samarbeide, enn en

mer konfronterende og negative formulering. Når alle elevene lærer den samme prososiale atferden og de samme sosiale ferdighetene, vil det også tilføre elever som overholder reglene mestringsstrategier hvis de kommer opp i vanskelige situasjoner. Forventet atferd og sosiale ferdigheter læres på samme måte som andre skolefag. Først blir forventningen eller regelen formidlet, forklart og begrunnet. Det blir gitt både positive og negative eksempler på forventet atferd og relevante situasjoner fra elevenes skolehverdag rollespilles. Elevene øver på de positive eksemplene og lærerne gir positiv tilbakemelding. Videre legges det stor vekt på at lærerne reagerer umiddelbart med forutsigbare konsekvenser på negativ atferd, men først etter at forventet atferd er lært.

Figur 3. Kontinuum av effektiv vurdering og positiv støtte



For å understreke at positiv kommunikasjon skal dominere i hverdagen, introduseres regelen om fem ganger så mange «positive» som «negative» reaksjoner. Det må for eksempel fem oppmuntringer til for å oppveie en reprimande. Så snart forventet atferd er lært må disse følges opp i skolehverdagen av de ansatte ved bruk av et oppmuntrings- og belønningssystem. Likeledes er det viktig med etablerte prosedyrer der alle ansatte vet hvordan problematferd skal håndteres.

**TILTAK FOR ELEVER I LAV- OG HØYRISIKOGRUPPEN**  
Gjennom det skoleomfattende informasjons- og kartleggingssystemet (SWIS) kan elever som er i risiko for utvikling av negativ atferd identifiseres tidlig slik at støttetiltak raskt iverksettes for å støtte utvikling av

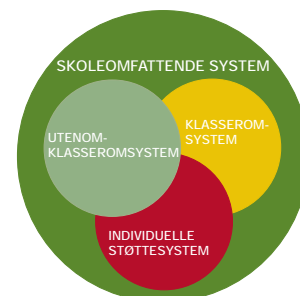
positiv atferd. Elever i risikozonen<sup>1</sup> trenger en mer tilpasset oppfølging (individuelt eller i gruppe), mens elever med de mest sammensatte og alvorlige problemene trenger målrettet og intensiv individuell oppfølging. For risiko elever suppleres de universelle tiltakene med tiltak som bygger på en enkel funksjonsanalyse av elevenes atferd. Det forventes at disse elevene vil reagere positivt på støttetiltak som spesifikk trening av sosiale ferdigheter og mestringsstrategier, bruk av individuelt belønningssystem og planer for atferdsstøtte. I tillegg kan for eksempel en daglig «innsekkings- og utsekkingsbase» umiddelbart før og etter skoletid være til stor hjelp for å sikre at elevene har det nødvendige skolemateriell med til undervisningen eller med seg hjem. Dette kan bidra til å strukturere og oppmuntre skole-hjem-samarbeidet, redusere den negative oppmerksomheten som disse elevene ofte får fordi de har glemt å ta med seg det de trenger til skolearbeidet eller hjemmeleksene.

#### TILTAK FOR ELEVER MED ALVORLIG PROBLEMATFERD

For elever som allerede har utviklet alvorlig problematferd gis ytterligere tiltak som er intensive og individuelt tilpasset. Kombinasjonen av PALS og Parent Management Training gir en koordinert innsats fra hjem og skole. I pilotprosjektet er det gjort enkelte vellykkede forsøk der en kombinerer foreldreledelsestrening med tilsvarende veiledning til skolens ansatte for å styrke deres mulighet til å håndtere og stoppe alvorlig atferdsproblematikk. Et hyppig og mer målrettet skole-hjem samarbeid er avgjørende for å hjelpe eleven til å utvikle mer positiv atferd og lykkes bedre på skolen.

Samlet utgjør PALS et kontinuum for effektiv vurdering og positiv støtte. Programmet handler like mye om å forebygge som å redusere og stoppe problematferd. For å sikre at alle tre nivåer i tiltakspyramiden (figur 2) kan virke samtidig, koordineres innsatsen i et skoleomfattende system som er knyttet sammen i et sett av innsatsarenaer eller intervensjonssystemer: a) klasseromssystem, b) utenfor klasseromssystem og c) individuelle støttesystem (figur 4).

Figur 4. Skolemodellens innsatsarenaer



**Skoleprogrammets kjerne- og støttekomponenter**  
 Et funksjonelt skoleprogram skal etter vår vurdering inneholde beskrivelser av handlingsrettede tiltak, men også forklaringer på hvorfor de tiltakene en satser på anses som relevante og virksomme. Et skoleomfattende program bør med andre ord gi svar både på «hvorfor» og «hvordan». Dette er innarbeidet i PALS-programmet gjennom kjernekomponenter og støttekomponenter. Kjernekomponentene legger hovedvekten på handlingsrettede tiltak i hele skolen, mens støttekomponentene utgjør den faglige referanserammen for å forstå hendelser og tiltak, samt betydning av å utvikle støttesystem. Støttekomponentene danner således «bakkeppet» for programmet og skal bidra til at skolens ansatte får økt kunnskap og innsikt i problematferd, hvordan problemene utvikler seg og hvordan en effektivt kan forebygge og redusere slike problemer. Komponentene er komplementære slik at de samlet utgjør en struktur som kan danne grunnlag for å involvere hele personalet i refleksjon over egen praksis og utvikle et felles språk, forståelse og framgangsmåter. De fire kjernekomponentene med tilhørende tiltak er:

1. *Klare forventninger til positiv atferd blant alle elever og ansatte der den enkelte skole skal:*
  - a. Utarbeide minst ett skoleforbedrende mål
  - b. Definere 3–5 enkelt formulerte regler eller retningslinjer for utvikling av positiv atferd på definerede arenaer på skolen (regelmatrikse)
  - c. Lage en skoleomfattende plan for å undervise og lære elevene disse forventningene i skolemiljøet
  - d. Utarbeide et kontinuum av prosedyrer for å oppmuntre, bekrefte og motivere positiv atferd i forholdet 5:1. Det vil si at ros og oppmuntring skal gis minst fem ganger så ofte som en negativ reaksjon.
2. *Skoleomfattende prosedyrer for å korrigere negativ atferd og brudd på reglene*
  - a. Definere problematferd på tre nivåer fra mindre til mer alvorlige hendelser
  - b. Formulere reaksjoner og konsekvenser som skal anvendes på en forutsigbar måte
  - c. Utarbeide felles prosedyrer for håndtering av problematferd, der alle vet hvem på skolen som har ansvar for hva og hvem som kan kontaktes hvis det oppstår kritiske situasjoner.
3. *Informasjons- og kartleggingssystem for vurdering av og beslutning om tiltak for å støtte utvikling av positiv atferd og sosial kompetanse*
  - a. Anvende skoleomfattende informasjons- og kart-

leggingssystem (SWIS III) for registrering av negative hendelser i forhold til hva slags hendelse, hvor den oppstår, når og hvem som er involvert

- b. Anvende individuell funksjonsanalyse av atferd for å få best mulig informasjon om hva som utløser og opprettholder problematferden i skolemiljøet.

#### 4. *Plan for støtte til utvikling av positiv atferd og sosial kompetanse*

- a. Utarbeide skoleomfattende plan og konkret undervisningsopplegg for positiv atferd og sosiale ferdigheter
- b. Individuelle atferdsstøtteplaner og intensiv sosial ferdighetstrening
- c. Iverksette, følge opp og justere planene i forhold til forventede resultater og behov.

Det er et viktig PALS-prinsipp at tiltakene (dvs. planer og ferdighetstrening på ulike innsatsnivåer) differensieres i forhold til elevenes risikonivå, slik at tiltakene er tilpasset elevenes funksjonsnivå og behov samt problematferdens alvorlighetsgrad. Et annet viktig prinsipp handler om skoleintern kompetansebygging med en ekstern prosjektleder. Anne Arnesen (medforfatter i denne artikkelen) har det faglige prosjektlederansvaret for PALS-programmet og er ansvarlig for gjennomføringen av 1½-timers månedlige møter med teamene på hver skole, felles dagsseminar for alle teamene (boostersamlinger) og 3–5 timers kurs for samlet personal- og foreldregruppe ved den enkelte skole. Støttekomponentene danner rammen for denne aktiviteten. Blant støttekomponentene inngår følgende:

#### 1. *Teori- og forskningsgrunnlag for det skoleomfattende programmet*

- a. Sosial interaksjons-læringsteori (Patterson, 1982; 2002) som forklarer hvordan atferdsproblemer hos barn læres og utvikler seg i gjensidig negativ samhandling med foreldre, søsken, venner, medelever og skolens personale
- b. Kunnskaps- og forskningsoversikt over lovende tiltak i skolen (Sørli, 2000)
- c. «Eskaleringsmodellen» for å forebygge og unngå opptrapping av konflikter i læringsmiljøet (Colvin, Walker & Ramsey, 1995)
- d. Innføring i undervisnings- og klasseledelse (Ogden, 2002)
- e. Innføring i sosial kompetanse og sosial læring i skolen (Elliott & Gresham, 2003; Ogden, 2001)

## 2. Etablering av atferdsstøtteam

Hver skole har et team som koordinerer innsatsen og leder arbeidet med PALS-programmet. Gjennom å utnytte og videreutvikle teamets kompetanse er målet å styrke skolens kapasitet til å mestre nye utfordringer. Teamet står sentralt i arbeidet med å tilpasse programmet til skolens egenart slik at enkeltskolens situasjon og behov preger det lokale programmet. Hver av skolene utarbeider en håndbok som inneholder beskrivelser av felles komponenter og skolespesifikke tiltak.

## 3. Kartlegging og analyse av beskyttende forhold, risikofaktorer og utfordringer i skolen

Kartleggingen gjennomføres av skolens ansatte i programmets innledende fase for å skaffe oversikt over hva som synes å hindre og fremme utvikling av positiv atferd ved skolen og få en oversikt over hvilke ressurser en kan møte utfordringene med.

## 4. Mobilisering av skolens støttesystem for å:

- a. sikre skoleledelsens støtte og aktive deltakelse
- b. sikre forpliktende deltakelse og oppslutning om programmet blant minst 80 prosent av skolens ansatte
- c. utvikle en plan for målrettet innsats som er tilpasset skolens behov og kontekst
- d. iverksette planen på skole-, klasse/gruppe- og elevnivå
- e. overvåke hvordan planen forebygger ineffektiv bruk av tid og ressurser, forbedrer nytten og effektiviteten av prosedyrer, eliminerer ineffektive og uhensiktsmessige tiltak, samt modifiserer og endrer tiltak før negative atferdsmønstre blir varige og fastlåste
- f. sammenholde innsatsen med planene i skolens egen håndbok.

## 5. Evaluering av implementering og endringer i elevatferd

Evalueringen gjennomføres i et samarbeid mellom skolene og Atferdssenteret for å måle endringer i elevenes atferd på skolene i løpet av programperioden og for å vurdere om programmet gjennomføres i tråd med sine mål og forutsetninger (dvs. kontroll av gjennomføringens eller implementeringens kvalitet).

### Evaluering

Evaluering inngår som en del av programmet, og skal gi informasjon om hvor vellykket gjennomføringen er, og om aktivitetene fører til positive resultater på elev-, klasse- og skolenivå. Siden programmet ikke er ferdig

utviklet, dreier det seg om å evaluere et «bevegelig mål» eller en prototyp. Programmet og delene det består av evalueres i forhold til hvordan de lar seg innpasse i dagliglivet ved en skole, hvor krevende det er å iverksette dem og hvor stort ressursbehovet er både ved den enkelte skole og i prosjektledelsen. Det vil også bli lagt vekt på å vurdere om enkelte deler av programmet er viktigere enn andre for å oppnå resultater og innfri målene for prosjektet. Samtidig blir det lagt vekt på å undersøke om det skoleomfattende programmet «virker», det vil si om det fremmer positiv atferd, sosial kompetanse og læringsferdigheter samt forebygger atferdsproblemer blant elevene.

Evalueringen har et kvasi-eksperimentelt design (Cook & Campbell, 1979) der elever og lærere evaluerer læringsmiljøet og elevenes atferd både før, under og ved avslutningen av pilotprosjektet. I tillegg til de fire utprøvingsskolene deltar fire «naboskoler» som sammenligningsgruppe. Disse skolene ligner utprøvingsskolene i størrelse, elevgrunnlag, geografisk beliggenhet og miljø. Evalueringen fokuserer på elevatferd i undervisningsrom og skolemiljø, skolefaglige prestasjoner og læringsmiljø. De sentrale evalueringsvariablene dekker områder som det forventes at skoleprosjektet skal ha en positiv effekt på. Vel utprøvde vurderingsinstrumenter benyttes for å måle endringer blant annet i skolens regler, regelhåndhevelse og mestringskompetanse, klassemiljø, problematferd og sosial kompetanse.

### Oppsummering og kommentarer

Situasjonen i skolen tyder på at det er behov for mer systematisk arbeid for å skape et godt læringsmiljø der elevene trives og føler seg trygge, og der de har gode arbeids- og utviklingsmuligheter. Rapporter om uro, bråk, konflikter, mobbing og annen problematferd viser også at skolens tradisjonelle virkemidler for å skape arbeidsro og et trygt læringsmiljø ikke gir gode nok resultater. Vi tror derfor at det er nødvendig med større innsats og mer systematisk jobbing for å skape gode læringsbetingelser i skolen. Etter vår vurdering er det behov for at personalet i skolen styrker sin faglige kompetanse og utvikler gode arbeidsmodeller for å fremme sosial læring og redusere problematferd blant elevene. Et slikt arbeid mener vi at PALS-programmet legger grunnlaget for, og dette dreier seg om å investere i et godt arbeidsmiljø. Holder disse antagelsene stikk, vil resultatet bli et mer positivt læringsmiljø for både elever og personale, med mer tid til undervisning, læringsaktiviteter og positiv samhandling.

I flere kunnskapsoversikter har man sammenholdt evalueringresultater fra et vidt spekter av skole-

og familiebaserte intervensjonsmodeller for å identifisere hva som kjennetegner virksomme, i motsetning til ineffektive tiltak (Rutter m.fl., 1998; Wilson, 2000; Shinn, Walker & Stoner, 2002; Berryhill & Prinz, 2003; Sprague m.fl. 2002). Oversiktene viser at skolen bør ha en langt mer aktiv og integrerende rolle i arbeidet med å fremme positiv elevatferd enn den har i dag. Visse skolebaserte tiltaksmodeller utmerker seg når det gjelder både forebygging og reduksjon av mindre så vel som mer alvorlige atferdsproblemer (Sørлие, 2000). Blant skoletiltakene skiller en mellom skole- eller klassesentrerte, elevsentrerte, og multisentrerte modeller. Innenfor disse hovedtypene er det dokumentert moderate til relativt store positive effekter av enkelte tiltak med bestemte kjennetegn både i grunn- og videregående skole (for nærmere utdyping og eksemplifisering, se Sørлие, 2000; Ogden, 2001; Nordahl m.fl., 2003).

Vi finner særlig grunn til å framheve betydningen av *proaktive* skoler. Med dette menes skoler som aktivt evner å skape et godt læringsmiljø og som bygger kompetanse der hele skolemiljøet inkluderes før problemene melder seg, og som reagerer konsekvent på problemer som er under utvikling hos enkelte elever eller i skolemiljøet som helhet. Proaktive skoler kjennetegnes av høy investering i sosial og faglige innsats både hos elever og personale, høyt profilert skoleledelse, klare regler og konsistent regelhåndhevelse, skoleomfattende tiltak for å forebygge og takle problematferd, elevorientert og differensiert undervisning, elevmedvirkning i beslutninger, positive klassemiljøer, proaktiv og relasjonsfremmende klasseledelse, effektivt tilsyn og optimal grad av voksentetthet.

Hovedforklaringen på at de fleste tiltak og prosjekter ikke har ført fram er at innsatsen har vært for «smalpoert» og usystematisk (Sørлие, 2000). Det vil si at man ikke i tilstrekkelig grad har tatt hensyn til at atferdsproblemer krever bredspektret, planmessig og ofte skoleomfattende innsats. Effektive skoletiltak kjennetegnes av en klar teoretisk forankring og forskningsmessig støtte. Skolens innsats bør derfor så langt som mulig være tuftet på faktisk viten framfor på antakelser og synsing, og man bør prioritere tiltak som gjennom kontrollerte evalueringsstudier har vist seg virksomme. Videre har vi funnet støtte for at tiltak som reduserer og fjerner individuelle og miljømessige risikofaktorer (knyttet til den enkelte elev, på skolen, hjemme eller i vennemiljø) er mest virksomme. Skolen bør derfor satse på tiltak som er bredspektrede, det vil si at de består av flere delkomponenter. I de alvorligste tilfellene bør tiltakene dessuten være intensive, individuelt tilpassete og multisystemiske (miljøovergri-

pende). Dette innebærer også at tiltakene bør rettes inn mot *kontekstuell endring* mer enn mot individuell endring, og da særlig mot forbedring av skolens og klassens psykososiale læringsmiljø. Videre bør innsatsen være skoleomfattende og gjennomføres på flere nivåer der alle elever og ansatte involveres i alle skolens undervisningsrom og oppholdssteder for elevene. Innsatsen bør også skreddersys og tilpasses den enkelte skoles egenart og situasjon slik at skoleledelsen, personalet, elevene og de foresatte kan stille seg bak mål og tiltak.

På hvilket tidspunkt det er mest hensiktsmessig å iverksette tiltak er usikkert, men det sannsynlige er at tidlig hjelp er god hjelp. Forutsetningene er derfor særlig gode i førskole- og barneskolealder for å forebygge skjevutvikling, problematferd, skolenederlag og senere lovovertrædelser (Patterson m.fl., 1992; Walker & Shinn, 2002). Hvis skolen skal satse mer på forebyggende arbeid enn på reparerende tiltak, er program som fremmer elevens sosiale kompetanse, positive relasjoner til lærere og medelever og tilknytning til skolen særlig lovende. Dette sikrer elevene

### *Alle skolens ansatte involveres i de skoleomfattende tiltakene som gjelder på alle skolens områder.*

mange muligheter til aktiv deltakelse, konkret opplæring i prososiale ferdigheter og rikelig oppmuntring og bekreftelse (Catalano m.fl., 1998; Murray & Greenberg, 2001). I det forebyggende arbeidet har det vist seg viktig å ta hensyn til individuelle forskjeller ved den enkelte skole, i tillegg å satse på å utdanne *hele* eleven, det vil si både faglig, personlig og sosialt (Ogden, 2001). Samtidig kjennetegnes slike program av konkrete og samkjørte framgangsmåter for å stoppe uønsket atferd samt involvering av og støtte til foreldre (Olweus, 1996; Webster-Stratton & Hammond, 1997; Oakley, 2000; Sugai & Horner, 2002).

Internasjonal tiltaksevaluering viser klart at utvikling og gjennomføring av mer virksomme tiltak i skolen krever en styringsstruktur, ekstern veiledning og fagfolk med særskilt kompetanse i atferdsproblematikk og systematisk endringsarbeid. En har i den senere tid blitt spesielt oppmerksom på betydningen av høy kvalitet i gjennomføringen av program og tiltak for å oppnå et godt resultat, noe som ofte omtales som tiltaksintegritet (Sørлие, 2000). Vellykkede prosjekter er ofte organisert som utviklingsarbeid over flere år der skolen tilføres og avsetter ressurser til felles møtetid og





veiledning. Et representativt koordinerende team med en valgt leder bør ha det formelle ansvaret for planlegging og gjennomføring, og personalet bør få tilbud om tilstrekkelig opplæring og oppfølging i arbeidet med de viktigste tiltakskomponentene. Dessuten synes evaluering så vel av programmets gjennomføringsgrad som resultater på skole- og elevnivå å være en positivt bidragende faktor.

«Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen» (PALS) bygger på forskning og annen relevant fagkunnskap om hvordan en kan fremme elevenes læring og utvikling, skolefaglig så vel

kontakt med personer og miljøer som gjennomfører tilsvarende prosjekter. Vi har konsultert utvalgt faglitteratur samt utnyttet våre egne erfaringer og forskningsresultater. Men programmet som nå er under utprøving er også et resultat av at personalet ved skolene som deltar har bidratt med sine erfaringer og ideer, og de har lagt ned et omfattende arbeid for å oppnå et godt resultat. Gjennomføringen av prosjektet har også vært avhengig av støtte fra elevenes foresatte og skolenes faglige støttesystem. I gjennomføringen er også elevenes reaksjoner og tilbakemeldinger viktige signaler om at arbeidet er på rett spor. Men i siste instans er det evalueringresultatene som vil avgjøre hvor vellykket prosjektet har vært, og som vil gi viktig informasjon om behov for justeringer.

*For å understreke at positiv kommunikasjon skal dominere i hverdagen, introduseres regelen om fem ganger så mange «positive» som «negative» reaksjoner.*

som sosialt. Programmet kan oppsummeres med følgende stikkord: 1) det er skoleomfattende, 2) strukturert, 3) tilpasset den enkelte skoles situasjon og behov, 4) det bygger på og videreutvikler skolens egen kompetanse, 5) består av kunnskapsbaserte og forhåndsdefinerte kjerne- og støttekomponenter, 6) forutsetter brukermedvirkning og er styrke- og kompetanseorientert, 7) har differensierte tiltaksnivåer tilpasset problemenes alvorlighetsgrad, 8) prioriterer proaktive og problemløsende tiltak, 9) bygger på systematisk kartlegging av skolens situasjon og utfordringer og 10) evaluerer hvor godt programmet gjennomføres og endringer på elev- og skolenivå. I arbeidet med å utvikle programmet har vi vært i

#### Referanser

- Berryhill, J. C. & Prinz, R. J. (2003): Environmental interventions to enhance student adjustment: Implications for prevention. *Prevention Science*, 4, 65-87.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press
- Catalano, R. F., M. W. Arthur, J. D. Hawkins, L. Berglund og J. Olson (1998): Comprehensive community and school-based interventions to prevent antisocial behavior. I: R. Loeber og D. P. Farrington (red.): *Serious and violent juvenile offenders. Risk factors and successful interventions*. London, Sage publications.
- Colvin, G. og Ramsey, E. (1995): Ref. i H. M. Walker, G. Colvin og E. Ramsey (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979): *Quasi-Experimentation: Design & Analysis issues for field settings*. Chicago, Rand McNally.
- Crone D. A. & Horner, R. H. (2003): *Building positive behavior support systems in schools. Functional behavioral assessment*. New York: The Guildford Press.



Elliot, S. N. & Gresham, F. M. (2003): *Undervisning i sosiale ferdigheter. En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.

Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K. S. og Rivara, F. R. (1997): The effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*.

Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Bourdin, C. M., Rowland, M. D. & Cunningham, P. B. (1998): *Multisystemic treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Guilford Press.

Murray, C. & Greenberg, M. T. (2001): Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the schools*, 38, 25-41.

Lindberg, E. & Ogden, T. (2001): *Elevatferd og læringsmiljø 2000*. Oslo: Læringscenteret.

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A. & Manger, T. (2003): *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret.

Oakley, T. L. (2000): *Multisystemic Therapy for High Risk Young Offenders: An Exploration of School Outcomes*. Ontario, CA.: University of Guelph.

Ogden, T. (1999b): «Parent Management Training» som foreldreopp-læring. *Spesialpedagogikk*, 6, 3-17.

Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2002): *Klasse- og undervisningsledelse*. Bedre skole småskriftserie nr.6. Oslo: Bedre skole.

Olweus, D. (1992): *Mobbing i skolen: Hva vet vi og hva kan vi gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.

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

Patterson, G. R., J. Reid og T. Dishion (1992): *Antisocial boys: A social interactional approach*, 4. Oregon: Castalia Publishing Company.

Patterson, G. (2002): The early development of the coercive family process. I: J.B. Reid, G.R. Patterson & J.J. Snyder (red.): *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and a model for intervention*. Washington DC: American Psychological Association.

Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998): *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shinn, M. A., Walker, H. M. & Stoner, G. (red.) (2002): *Interventions for academic and behavior problems II*. USA: National Association of School Psychologists.

Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D. R., & Shannon, T. (2002): Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on key indicators of school safety and discipline. *Education and Treatment of Children*, 23.

Sugai, G., Horner, R. & Gresham, F. M. (2002): Behaviorally effective school environments. I M. A. Shinn, H.M. Walker & G.

Stoner (red.): *Interventions for academic and behavior problems II*. USA: National Association of School Psychologists.

Sørli, M.: (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.

Walker H., G. Colvin & E. Ramsey (1985): *Antisocial Behavior in schools; Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Walker, H. M. & Shinn, M. A. (2002): Structuring school-based interventions to achieve integrated primary, secondary, and tertiary prevention goals for safe and effective schools. I M. A. Shinn, H. M.

Walker & G. Stoner (red.): *Interventions for academic and behavior problems II*. USA: National Association of School Psychologists.

Webster-Stratton, C. and Hammond, M. (1997): Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 93-109.

Wilson, S. J. (2000): *Effectiveness of school violence prevention programs: Application of a mean change approach to meta-analysis*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University.