

Skoleomfattende kartlegging av elevatferd



av ANNE ARNESEN

Anne Arnesen er cand. ed. og klinisk pedagog. Hun er leder for PALS-prosjektet ved Atferds-senteret, UNIRAND, UIO.

Kartleggingssystemet bygger på læreres og andre ansattes observasjoner av elevatferd i skolemiljøet. Basis og utgangspunkt for kartleggingssystemet er »School-Wide Information System» (SWIS) som er utviklet ved Universitetet i Oregon siden 1994 (Taylor-Greene, Brown, Nelson, Longton, Gassman, Cohen, Swartz, Horner, Sugai og Hall, 1997; Todd, Horner, Sugai og Sprague, 1999; May, Ard, Todd, Horner, Glasgow, Sugai og Sprague, 2001). Rapporteringene blir lagt inn og bearbeidet i SWIS databasen. Hensikten er å fremme en positiv sosial utvikling for den enkelte elev, og å endre forhold som bidrar til å opprettholde problematferd.

Kartleggingen inngår i modellen «Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen» (PALS), der PALS beskriver både modellens tittel og målsetting. Målet er å fremme sosial kompetanse, forebygge og redusere atferdsproblemer blant elevene (Arnesen, Ogden og Sørli, 2003). SWIS har blitt prøvet ut gjennom PALS-prosjektet i fire norske barneskoler i tidsrommet 2003–05. I artikkelen beskriver vi premisene for bruk av kartleggingssystemet, hvordan det er bygget opp, og hvordan det er implementert. Videre presenterer vi analyser av SWIS-dataene fra prosjektskolene og resultatene fra brukerevaluering av rapporteringssystemet. Avslutningsvis drøfter vi de praktiske og prinsipielle sidene ved bruk av et slikt kartleggingssystem i skolen.

Forutsetninger for bruk av kartleggingssystemet

SWIS er et skoleomfattende informasjons- og kartleggingssystem for negative hendelser knyttet til disiplinproblemer og regelbrudd. Disse blir registrert i forhold til hva slags hendelse, når og hvor den oppstår, hvem som er involvert, samt vurdering av ulike forhold som ser ut til å utløse og opprettholde den registrerte problematferden. Det er imidlertid viktig å understreke at kartleggingen inngår som et ledd i det skoleomfattende proaktive arbeidet for å fremme positiv atferd og et støttende læringsmiljø, og må derfor settes inn i en bredere sammenheng som også omfatter:

1. KLARE FORVENTNINGER TIL POSITIV ATFERD BLANT ALLE ELEVER OG ANSATTE I HELE SKOLEMILJØET

Det betyr at den enkelte skole utarbeider minst ett forbedrende mål, definerer 3–5 enkelt positivt formulerte regler, lager en skoleomfattende undervisningsplan for å lære elevene disse forventningene i skolemiljøet, og utarbeider prosedyrer for å oppmuntre, bekrefte og motivere positiv atferd. Ros og oppmuntring skal gis minst fem ganger så ofte som negative reaksjoner.

2. SKOLEOMFATTENDE PROSEDYRER FOR Å KORRIGERE NEGATIV ATFERD OG BRUDD PÅ REGLENE

Dette innebærer at personalet definerer problematferd for mindre og mer alvorlige hendelser, utarbeider felles prosedyrer for håndtering av problematferd, og formulerer forutsigbare reaksjoner og konsekvenser.

3. DIFFERENSIERTE STØTTEPLANER FOR UTVIKLING AV POSITIV ATFERD OG SOSIALE KOMPETANSE

De omfatter konkrete skoleomfattende, klasse- og gruppefokuserende og individuelle undervisningsopplegg for sosial ferdighetstrening. Disse omhandler også iverksetting, oppfølging og justering av planene i forhold til forventede resultater og behov.

Kriteriene for at en skole kan ta i bruk og anvende SWIS er at den må ha (a) «utvikling av et proaktivt læringsmiljø» som et prioritert satsningsområde, (b) en aktivt støttende og deltakende ledelse, (c) et representativt atferdsteam for å initiere og følge opp tiltak basert på vurdering av SWIS-data. Skolen må videre være tilknyttet en sertifisert SWIS-veileder, som har ansvar for opplæring og veiledning av inntil tre av skolens ansatte. Disse skal implementere og være ansvarlige for SWIS ved sin skole.

Hensikten med SWIS er ikke å etablere et registrerings- og konsekvensregime med hovedvekt på regelbrudd og negative konsekvenser. Derimot blir kartleggingssystemet iverksatt innenfor rammene av en skoleomfattende utviklingsmodell som framhever læring og oppmuntring av prososial og sosialt kompetent atferd. Samtidig bygger SWIS på en erkjennelse

I denne artikkelen omtales «School-Wide Information System»(SWIS) som er et omfattende kartleggingssystem for rapportering om problematferd og regelbrudd i skolen. Videre presenteres analyser av SWIS-dataene fra fire prosjektskoler samt resultatene fra brukerevaluering av rapporteringssystemet. Avslutningsvis drøftes de praktiske og prinsipielle sidene ved bruk av et slikt kartleggingssystem i skolen.

av at alle skoler må forholde seg til problematferd blant elevene, og at analyse og iverksetting av korrigerende tiltak blir basert på forpliktende og grundig rapportering av faktiske hendelser i skolemiljøet (Sugai, Sprague, Horner og Walker, 2000).

Hensikten med hendelsesrapporteringene er å få konkret oversikt over og dermed økt forståelse for problematferden på skolen. Informasjonen skal gi grunnlag for igangsetting av støttetiltak for å avhjelpe eksisterende problemer og hindre utvikling av nye. Dersom en slik hensikt skal oppnås, må det være stor grad av felles forståelse blant skolens ansatte om hva som menes med problematferd. Det er også en viktig forutsetning at alle skolens ansatte, elever og foresatte er kjent med skolens regler.

Skoleomfattende observasjon og kartlegging av problematferd

Rapportering av regelbrudd og problematferd skjer ved bruk av ferdigtrykte hendelsesrapporter i et enkelt lommeformat, med forhåndsdefinerte kategorier som vist i fig. 1. Kategoriene avspeiler den enkelte skoles regler, og det blir skilt mellom alvorlige og mindre alvorlige problemer. Arbeidet med å formulere kategoriene krever tid og grundighet. Desto større enighet det er i personalgruppen om hva som er problematferd, desto mindre tilfeldig blir observasjonene og rapporteringen av hendelser. På denne måten får problematferd et meningsinnhold som de fleste kan forholde seg til.

Grunnlaget for hendelsesrapportene er observasjon av regelbrudd og problemer. Observasjon må være knyttet til synlige og/eller hørbare hendelser. De ansatte rapporterer hva som hendte, hendelsens alvorlighetsgrad, hva som så ut til å utløse den, og hva de foretok seg i situasjonen. Informasjonen blir vurdert med hensyn til kategori, omfang, hvem som er involvert og hvor på skolen hendelsene finner sted. Den vil kunne avklare om problemene er knyttet til læringsmiljøet generelt ved at hendelsene er fordelt på mange av skolens elever, eller om de først og fremst

er knyttet til én eller noen få elever. Fokus er med andre ord ikke utelukkende på elevens atferd, men også på kontekstuelle forhold som kan påvirke og eventuelt opprettholde problemene (Crone og Horner, 2003). En hendelsesrapport blir *aldri* fylt ut før eleven er blitt lært og vist hva som er forventet positiv atferd i situasjonen, eller er blitt oppmuntret til å gjøre det. Målet er først og fremst å hjelpe elevene til å etterleve reglene.

Hendelsesrapportering som grunnlag for tiltak

Informasjons- og kartleggingssystemet skal gi en pekepinn om hvilke tiltak som bør bli igangsatt for å forhindre nye problemer. Ved hjelp av SWIS-dataene vil den enkelte skole også kunne evaluere effekten av igangsatte støttetiltak (Lewis-Palmer, Sugai og Larson, 1999). Samtidig vil den kunne ha løpende oversikt over forekomst av regelbrudd og problematferd. For å innfri intensjonen med hendelsesrapportene, er det nødvendig at alle skolens ansatte er enige om å bruke opplegget på samme måte. En annen forutsetning for dette er at de ansatte har en felles forståelse av hva de skal gjøre i ulike situasjoner. Hensikten er å frembringe en mer ensartet praksis blant de ansatte uavhengig av hvem som er tilstede.

Hendelsesrapporteringen danner grunnlaget for målrettet innsats for å forebygge og avhjelpe identifiserte problemer. Innsatsen er løsningsfokuseret med bredspektrede tilnærminger til definert problematferd på konkrete problemområder (klasserom, uteområde, kantine, ganger etc.) og på ulike nivå (alle elever, noen elever, enkeltelever). Vurderingen av tiltakenes innhold og intensitet, hvordan og mot hvem de skal rettes, er basert på om problemene er knyttet til noen få elever, mange elever eller sider ved skolemiljøet.

Prosedyrer for å forebygge og håndtere regelbrudd og atferdsproblemer må være enkle å administrere og gjennomføre i skolehverdagen. Reglene er få (3–5) og positivt formulerte, de gjelder for hele skolen og er lært bort til alle elever i skolens ulike situasjoner. Når det likevel oppstår negative hendelser i læringsmiljøet, må de ansatte vite når og hvordan de skal reagere, og



av TERJE OGDÉN

Terje Ogdén er cand. paed. og forskningsleder ved Atferdssenteret, UNIRAND, UIO.

Figur 1

| HENDELSERAPPORT | | Ekstra informasjon | |
|--|---|---|--|
| Navn: _____ | Sted: | _____ | |
| Klasse: 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> Klasserom | <input type="checkbox"/> Gangen | _____ |
| Dato: _____ Klokkeslett _____ | <input type="checkbox"/> Uteområde | <input type="checkbox"/> Toalett | _____ |
| Kontakt lærer: _____ | <input type="checkbox"/> På tur | <input type="checkbox"/> Gym | _____ |
| Rapportert av: _____ | <input type="checkbox"/> SFO | <input type="checkbox"/> Kontor/personalrom | _____ |
| | <input type="checkbox"/> Annet _____ | <input type="checkbox"/> Annet _____ | _____ |
| <input type="checkbox"/> IKKE VIST RESPEKT | <input type="checkbox"/> IKKE VIST ANSVAR | <input type="checkbox"/> IKKE VIST OMSORG | _____ |
| <input type="checkbox"/> Mindre problemadferd | <input type="checkbox"/> Forstyrrelse/ødelegger for andre | <input type="checkbox"/> Få oppmerksomhet fra medelever | <input type="checkbox"/> Unngå medelever |
| <input type="checkbox"/> Uakseptabelt språkbruk | <input type="checkbox"/> Gjentatt forsøktkomming | <input type="checkbox"/> Få oppmerksomhet fra voksne | <input type="checkbox"/> Unngå voksne |
| <input type="checkbox"/> Fysisk knuffing/plaging | <input type="checkbox"/> Lyve/jukse/fuske | <input type="checkbox"/> Få oppnå noe/oppgave/aktivitet | <input type="checkbox"/> Unngå noe/oppgave/aktivitet |
| <input type="checkbox"/> Krangling/argumentering | <input type="checkbox"/> Slåssing/fysisk utagering | <input type="checkbox"/> Få oppnå noe/oppgave/aktivitet | <input type="checkbox"/> Vet ikke |
| <input type="checkbox"/> Forstyrning | <input type="checkbox"/> Skulking | <input type="checkbox"/> Få oppnå noe/oppgave/aktivitet | <input type="checkbox"/> Annet _____ |
| <input type="checkbox"/> Misbruk av materiell | <input type="checkbox"/> Mobbing/trakassering | | |
| <input type="checkbox"/> Annet _____ | <input type="checkbox"/> Hærverk | | |
| <input type="checkbox"/> Større problemadferd | <input type="checkbox"/> Stjele | <input type="checkbox"/> Andre involvert: | <input type="checkbox"/> Konsekvens: |
| <input type="checkbox"/> Krenkende, uakseptabelt språkbruk/banning | <input type="checkbox"/> Bruk av fyrstikker/lightere | <input type="checkbox"/> Ingen | <input type="checkbox"/> Samtale med eleven |
| <input type="checkbox"/> Trass/ulydighet/nekke å følge beskjed | <input type="checkbox"/> Ildspåsettelse | <input type="checkbox"/> Ansatte | <input type="checkbox"/> Tap av privilegium |
| | <input type="checkbox"/> Bruk /besittelse av våpen | <input type="checkbox"/> Vikar | <input type="checkbox"/> Time out |
| | <input type="checkbox"/> Annet _____ | <input type="checkbox"/> Medelever | <input type="checkbox"/> Annet _____ |
| | | <input type="checkbox"/> Lærer | |
| | | <input type="checkbox"/> Ukjent | |

hvordan kritiske og farlige situasjoner skal håndteres. Håndhevelsen må være forutsigbar og konsekvent. En konsekvent reaksjon på regelbrudd kan være gitt som veiledning, påminnelse eller gjenlæring av reglene. Milde effektive konsekvenser kan være bevisst ignorering av negativ atferd for å unngå at den bekrefte gjennom oppmerksomhet. Det er vesentlig at det er en tydelig sammenheng mellom regelbruddet og konsekvensene, og konsekvenser må aldri være krenkende eller til skade for noen. Poenget er først og fremst at elevene skal få støtte til utvikling av mer prososial atferd.

Skoleomfattende hendelsesrapportering – analyse og tiltak

For å undersøke om anvendelsen av rapporteringssystemet hadde ført til en nedgang i lærerobservert problematferd, analyserte vi dataene som skolene hadde registrert i perioden november 2003 til juni 2005. Dataanalysene er basert på (a) antall innskrevne elever per skoleår, (b) klassetrinn, (c) antall skoledager per skoleår, (d) totalt antall hendelsesrapporter per skoleår, (e) alvorlige og mindre alvorlige atferdsproblemer. For dette formålet er det anvendt anonymiserte oppsummeringer av skolenes SWIS-data slik at det er mulig å identifisere mønstre av atferdsproblemer i skolemiljøet. Enkelt personer eller -skoler kan ikke identifiseres gjennom dataene. Likevel forutsetter de databaserte registreringene av atferdsproblemer skriftlig informert samtykke fra elevenes foresatte.

I analysene er det beregnet (a) totalt antall alvorlige og mindre alvorlige hendelser per år, (b) gjennomsnitt av rapporterte alvorlige hendelser per dag per måned, (c) gjennomsnitt av rapporterte

alvorlige hendelser per elev, (d) prosentandel av elever med 1 eller ingen rapporterte alvorlige hendelser per år, (e) prosentandel elever med 2–5 rapporter for alvorlig hendelser per år, (f) prosentandel av elever med 6 eller flere rapporter for alvorlig hendelser per år og (g) prosentandel av det totale antall alvorlige hendelser som elever med 6 eller flere slike hendelser, har stått for.

Resultater basert på SWIS-data

De fire skolenes (A, B, C og D) kartleggingsdata i skoleårene 2003–05 er oppsummert i tabell 1. Tabellen viser gjennomsnittsverdier for begge skoleårene samlet ved hver av skolene, og totale gjennomsnittsverdier for alle skolene sett under ett. Til sammen var det gjennomsnittlig 363,3 *mindre* og 215 *mer* alvorlige registrerte regelbrudd og negative atferdshendelser i hvert av skoleårene. Det viste seg at 85,5 % av elevene hadde én eller ingen rapporter i løpet av disse skoleårene. Tilsvarende var det 9,5 % av elevene som var rapportert for 2–5 alvorlige hendelser i løpet av året, og 5 % som sto for 6 eller flere alvorlige hendelser.

De 5 % av elevene som var rapportert 6 eller flere ganger for alvorlige hendelser, sto for 58,5 % av disse. Det var med andre ord et fåtall av elevene som sto for et flertall av de alvorlige atferdshendelsene som lærerne rapporterte.

Som det framgår av tabell 1 hadde skolene A, B og C et forholdsvis lavt antall rapporteringer per skoledag og per elev, mens det i skole D var en høyere forekomst. Dette inntrykket blir mer nyansert når vi ser hvor ulikt de alvorlige hendelsene grupperer seg i de ulike skolene.

Skolene A og C hadde en høyere andel av elever som sto for 2–5 hendelser. I skole B var det så mange som 91,3 % av elevene som ikke hadde noen eller bare én alvorlig hendelse. Med andre ord så ble alvorlige hendelser rapportert for noen få elever ved denne skolen. Ser vi nærmere på gruppen elever i B som ble rapportert for 6 eller flere alvorlige hendelser, så sto 2,3% eller 8 elever for 57,1 % av alle slike rapporterte hendelser. Med andre ord ble hver av disse elevene rapportert for alvorlige regelbrudd gjennomsnittlig 16 ganger hvert av årene.

I skole D har alvorlige hendelser en høyere gjennomsnittsfrekvens både per elev og per skoledag enn i A, B og C. Likevel var det en nokså lik andel elever i skole D med 0–1 rapporterte hendelser, som i skolene A og C. Derimot var det en langt høyere prosentandel av elevene i skole D enn i de andre skolene som ble rapportert for 6 eller flere alvorlige hendelser. Her sto 15 elever for 75,6 % av de alvorlige hendelsene. Det betyr at det var registrert 17 alvorlige hendelser på hver av disse elevene.

Tiltak basert på SWIS-data

De grafiske fremstillingene i figurene 2–7 bygger på skolenes anonymiserte registreringsdata, og er her brukt som eksempler på hvordan beslutninger om

tiltak er basert på analyser av disse.

Figur 2 viser det gjennomsnittlig antall hendelsesrapporter per dag per måned. Disse gir den enkelte skole mulighet til å følge utvikling i læringsmiljøet fra måned til måned, og sammenholde data fra ulike skoleår. Figur 3 illustrerer hvordan antall hendelsesrapporter fordeler seg på ulike kategorier av problematferd, fra mindre til mer alvorlig. Informasjon om hva slags problematferd, hvor høyfrekvent den er, og hva slags alvorlighetsgrad den har, muliggjør en målrettet innsats for å redusere problematferden det er mest av. I figur 4 vises antall hendelser fordelt på skolens ulike områder. Dermed ser man enklere *hvor* problematferd oftest utspiller seg. Figur 5 viser hvordan alvorlig problematferd fordeler seg over tidspunkt på skoledagen. En slik oversikt over *når* negative hendelser forekommer gir skolens ansatte mulighet til å vurdere utløsende og opprettholdende forhold på noen tidspunkter fremfor andre. I figur 6 framgår det hvordan antall alvorlige hendelser fordeler seg på klassetrinn. Ved å identifisere i *hvilke* klasser behovet for tiltak er størst, kan en rette avgrenset og fokusert innsats i forhold til *hvor* (fig.5) og *hvem* (fig.6 og fig.7) som trenger den mest.

Den månedelige vurderingen av SWIS-data (fig.2) ved utgangen av mars 2003/04, viste en stabil,

Tabell 1. Mønster av hendelsesrapporter for skoleårene 2003–04 og 2004–05

| Skole | Gjennomsnittlig antall elever | Gj.sn. total antall mindre alvorlige hendelsesrapporter | Gj.sn. total antall mer alvorlige hendelsesrapporter | Gj.sn. mer alvorlige hendelser per skoledag per mnd | Gj.sn. mer alvorlige hendelser per elev | Gj.sn. % av antall elever med 0-1 mer alvorlige hendelser | Gj.sn. % av antall elever med 2-5 mer alvorlige hendelser | Gj.sn. % av antall elever med ? 6 mer alvorlige hendelser | Gj.sn. % av antall mer alvorlige hendelser som elever med ?6 slike hendelser står for |
|--------|-------------------------------|---|--|---|---|---|---|---|---|
| A | 119.5 | 283.5 | 109.5 | 0.6 | 1 | 84.8 | 10.5 | 4.7 | 54.7 |
| B | 332 | 374.5 | 213 | 1.1 | 0.7 | 91.3 | 6.4 | 2.3 | 57.1 |
| C | 195.5 | 541 | 199 | 1.1 | 1.1 | 82.4 | 11.8 | 5.8 | 46.6 |
| D | 205 | 254 | 338.5 | 1.8 | 1.7 | 83.3 | 9.3 | 7.4 | 75.6 |
| Totalt | 213 | 363.3 | 215 | 1.2 | 1.1 | 85.5 | 9.5 | 5.0 | 58.5 |

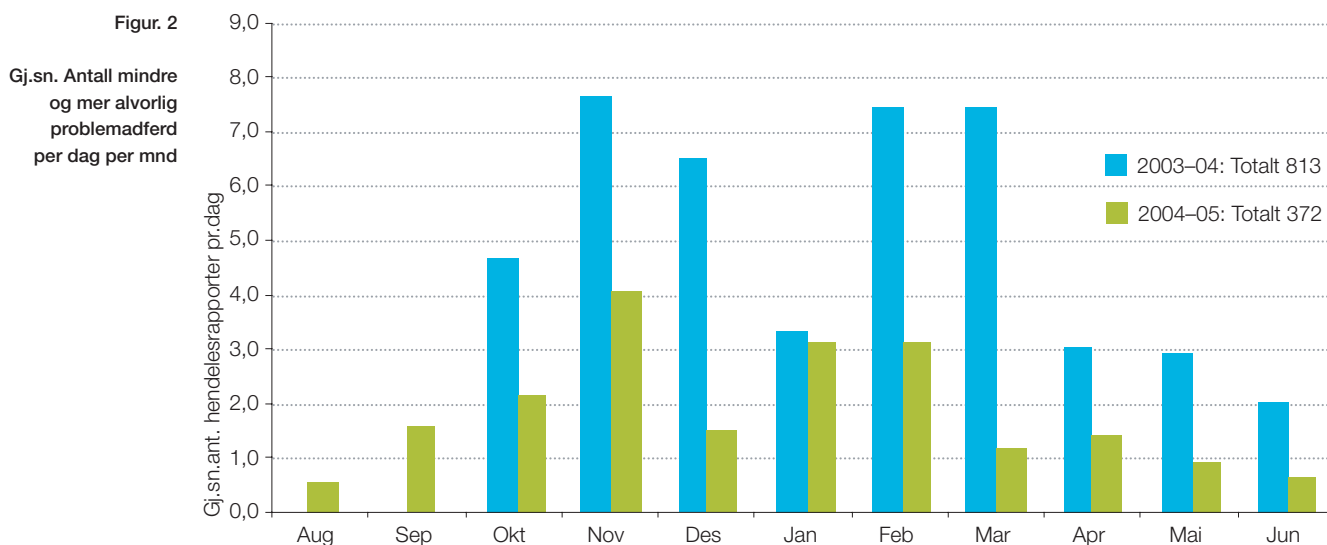
Tabell 1

men bekymringsfull høy tendens til regelbrudd og atferdsproblemer (gjennomsnittlig 3,4–7,7 per dag per mnd.). I analysen av disse tallene fant skolen ut at det dreide seg om både *mer* alvorlig problematferd definert som respektløshet, trass, ulydighet og utagerende atferd, og *mindre* alvorlig problematferd definert som forstyrrelser og avbrytelser (fig. 3). Problematferden fant hovedsakelig sted i undervisningsrommene (fig. 4), og 95 % av de alvorlige hendelsesrapportene i skoleåret 2003/04 var fra undervisningssituasjonen. De alvorlige hendelsene oppsto hovedsakelig mellom første og andre time, og ved oppstart av undervisningen etter det store friminuttet (fig. 5). Figur 6 viser at de alvorlige regelbruddene i 2003/04 ikke fordelte seg likt på alle klasser, men forekom hovedsakelig i én av dem. Videre viser SWIS-dataene i figur 7 at de alvorlige hendelsene fordelte seg på så mange som 60 elever (29,8 %). Disse elevene fordelte seg med en tredjedel på 1 hendelse, en tredjedel på 2–5 hendelser, og en tredjedel på 6 eller flere hendelser. Så mange som hver femte av disse 60 elevene hadde 10 eller flere rap-

porterte alvorlige hendelser. Oppsummert gir dette inntrykk av at skolens alvorlige problematferd er en generell utfordring, som finner sted i undervisningsrommene i forbindelse med overgangssituasjoner.

Basert på denne informasjonen ble det igangsatt en målrettet innsats i de aktuelle klassene, og i tillegg ble det iverksatt gruppebaserte tiltak for elever med 6 eller flere alvorlige hendelser. Elevene re-lærte klasseromsreglene, det ble etablert mer forutsigbare prosedyrer i overgangssituasjoner, og de ble undervist i sosiale ferdigheter. Lærerne fikk veiledning i å organisere og strukturere undervisningsrommet og overgangssituasjoner bedre, de satte seg inn i hvordan en driver proaktiv klasse- og undervisningsledelse og bruk av forebyggende strategier. Samtidig la de ansatte stor vekt på positiv involvering, oppmuntring og belønning av positiv atferd. Disse tiltakene førte til positive resultater.

I tillegg til en generell nedgang i problematferd fra skoleåret 2003/04 til 2004/05 (fig. 2), kunne skolen registrere en nedgang i problematferd på de angitte



områdene og på de angitte tidspunktene som innsatsen ble rettet mot.

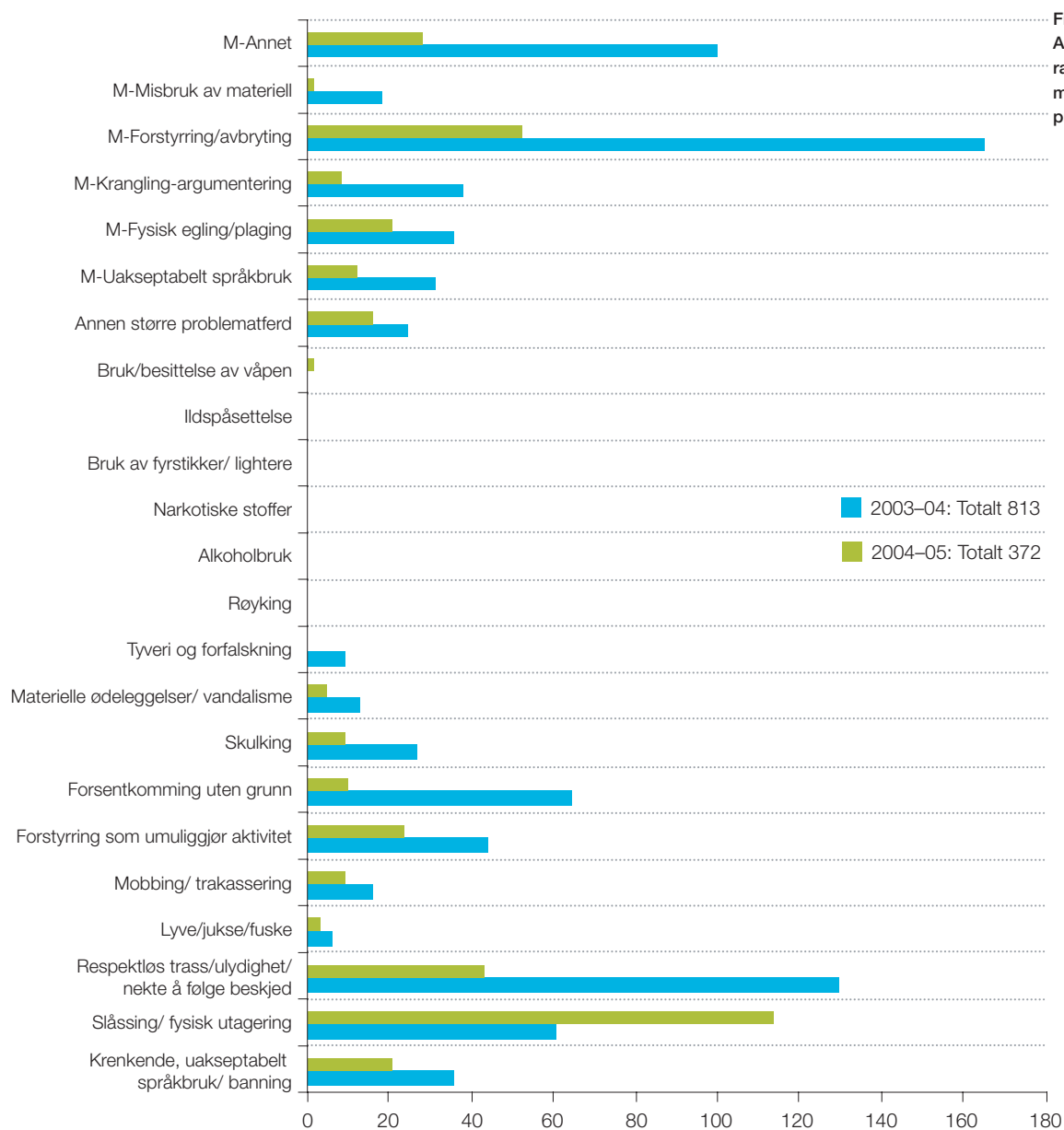
I fig. 8 vises et eksempel på hvordan en skoles SWIS-data for alvorlige hendelser er oppsummert for hvert skoleår.

Det var en reduksjon fra 9,5 % til 5,3 % av skolens elever som har 6 eller flere alvorlige hendelser, og en nedgang fra 10,5 % til 8,1 % av alle elever som har stått for 2–5 slike hendelser. Samtidig økte prosentandelen elever som sjelden eller aldri viste problematferd fra 80 % til 86,6 %. Andelen rapporteringer om to eller

flere alvorlige hendelser ble redusert med 66 % i løpet av skoleårene 2003/05.

Evaluering av SWIS

Siden dette var første gangen et skoleomfattende observasjonsbasert rapporteringssystem ble prøvd ut i norske skoler, var vi interessert i personalets erfaringer med og synspunkter på SWIS. Vi ønsket å få vite om hvor vanskelig eller lett det var å ta SWIS i bruk, og om det hadde gitt et bedre informasjonsgrunnlag for arbeidet med regel-



brudd og problematferd. Derfor gjennomførte vi en brukerevaluering av SWIS der vi spurte om personalets opplevde bruk og nytte av hendelsesrapporteringen.

DELTAKERE

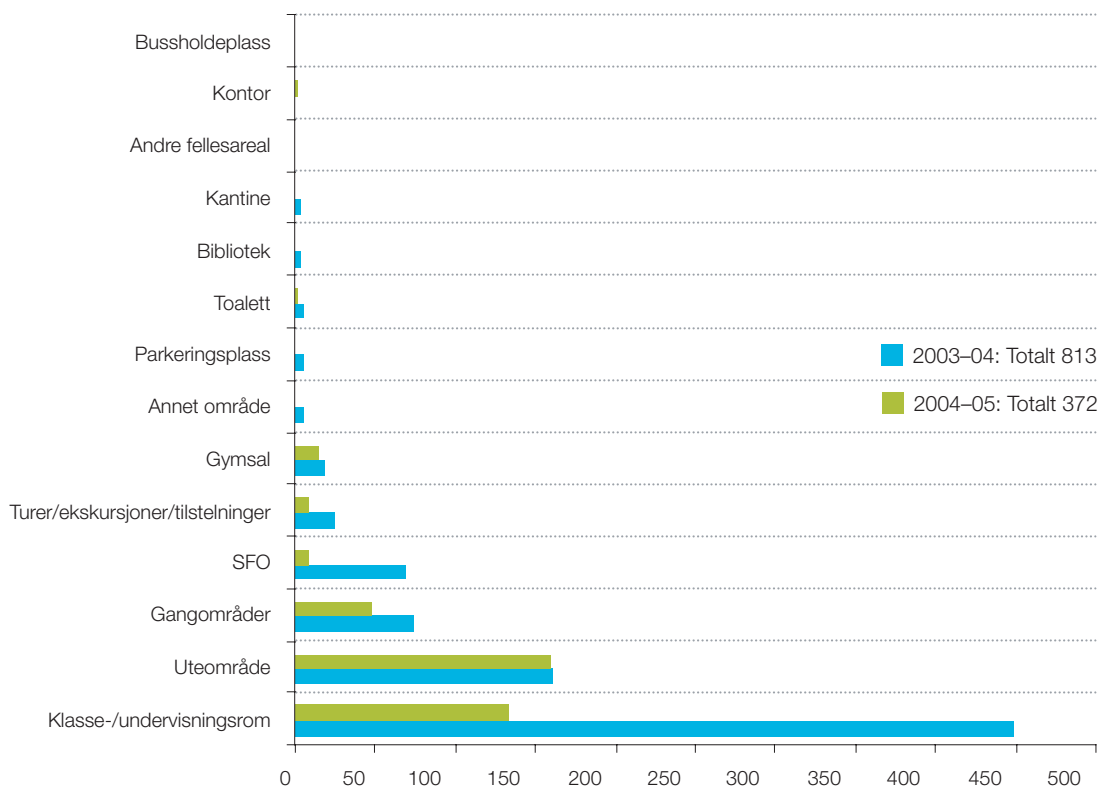
Evalueringen omfattet ansatte og PP-rådgivere (n=100) ved fire barneskoler (1.–7.klasse) i tre norske land- og bykommuner. Av disse er 55 lærere, 22 er assistenter i skolen og/eller i SFO, 9 administrativt-, rengjørings- eller vaktmester-

personell, 7 spesialpedagoger eller PP-rådgivere, og 7 er skoleledere. Det er 55 heltidsansatte og 45 deltidsansatte. Mens 23 av respondentene er medlem av skolens PALS-team, så er 12 skolens ansvarlige for SWIS. Antall elever ved skolene varierte mellom 111 og 427, med et gjennomsnitt på 213 elever.

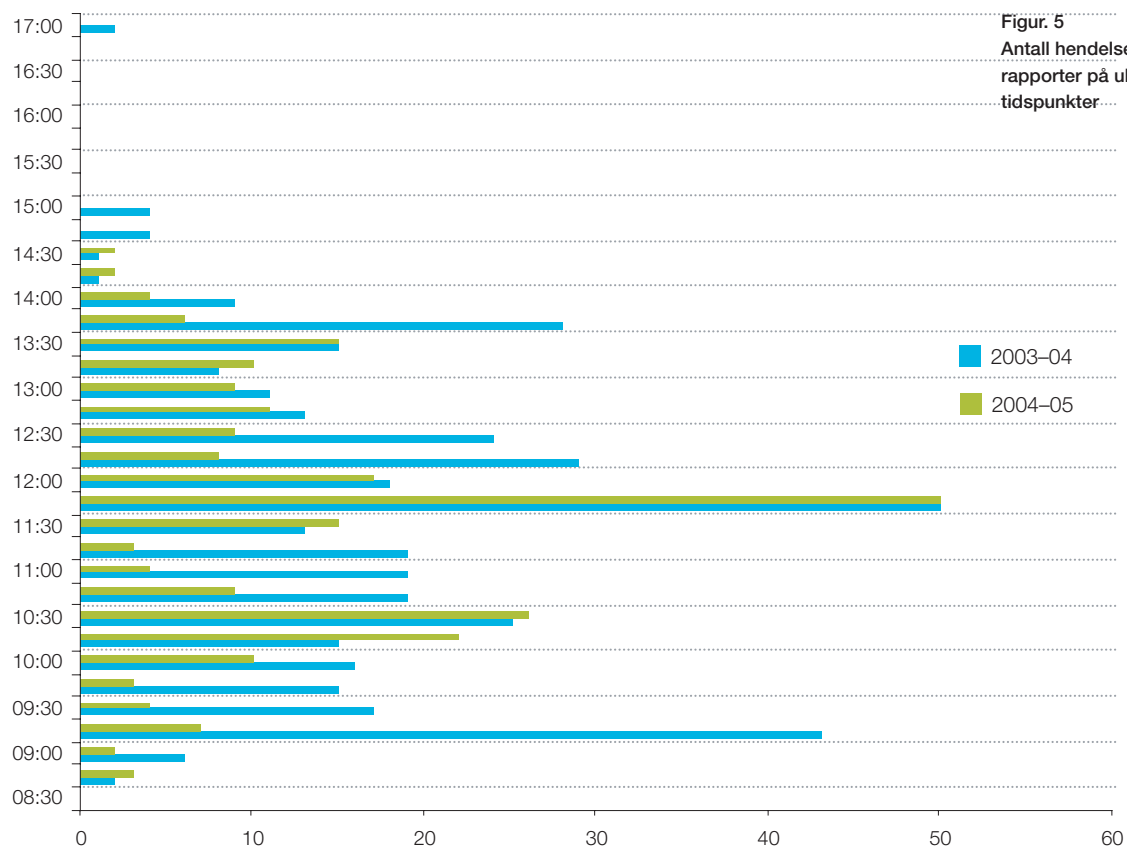
EVALUERINGSRESULTATER

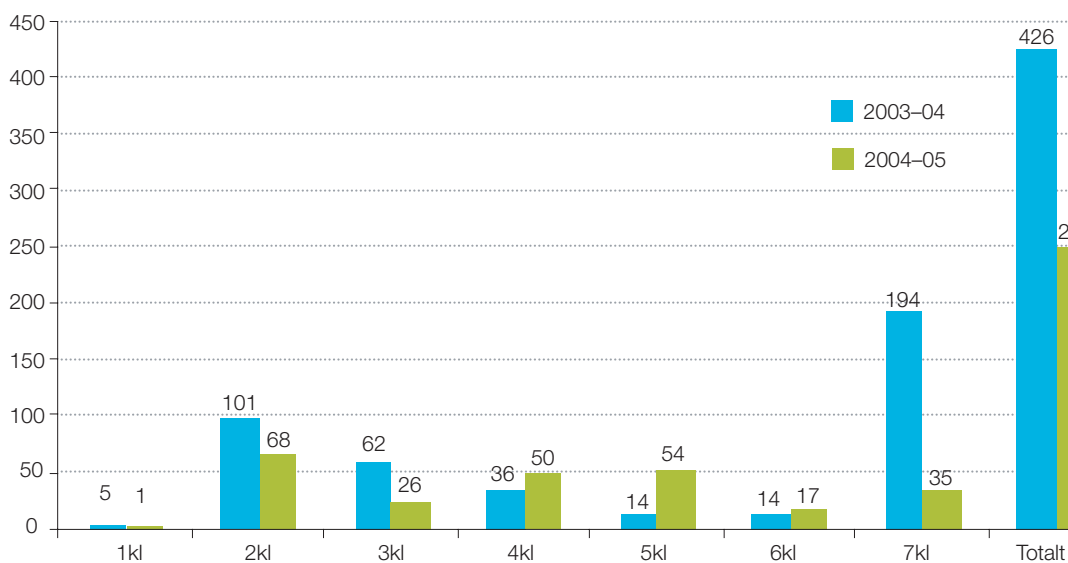
Personalet ved skolene ble spurt om hvilken nytte de hadde hatt av kartleggingssystemet, og hvilke

Figur. 4
Antall mindre og mer alvorlig problematferd på ulike områder

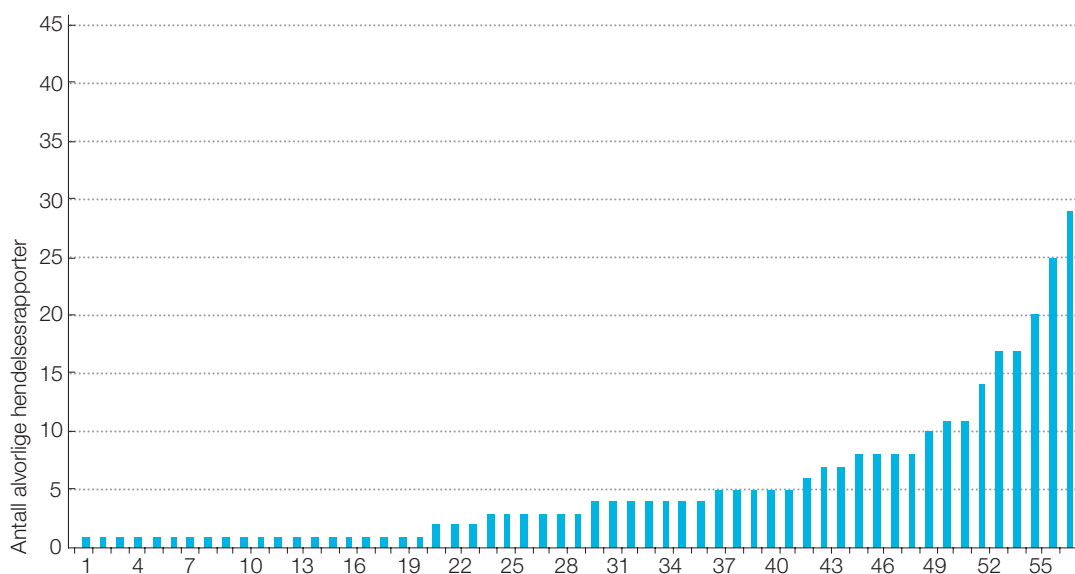


Figur. 5
Antall hendelsesrapporter på ulike tidspunkter





Figur 6
Antall alvorlige hendelser fordelt på ulike klasser



Figur 7
Elever med alvorlige hendelsesrapporter

utfordringer som knyttet seg til denne måten å innhente og anvende informasjon på. For å svare på evalueringsspørsmålene måtte respondentene først bekrefte at de: (1) hadde fått innføring i hensikten med og anvendelsen av skolens fremgangsmåter for å registrere problematferd og at de (2) noen gang hadde fylt ut og levert en hendelsesrapport for registrering i SWIS.

Evalueringsskjemaet består av 15 påstander om bruk av hendelsesrapportering og SWIS, og 20 påstander om nytten av denne bruken. En 5-punkt

Likert-skala ble anvendt, der 1 = helt uenig, 2 = uenig, 3 = både/og, 4 = litt enig og 5 = helt enig. For hver av påstandene var det mulig å krysse av i en «vet-ikke» kategori. I tillegg inneholdt spørreskjemaet 4 mer åpne spørsmål.

DE ANSATTES VURDERING AV SKOLENES BRUK OG NYTTE AV HENDELSERAPPORTER OG SWIS

Det var 95 % (95/100) som fylte kriteriene for å fullføre de påfølgende 35 evaluingsleddene om bruk og nytte av kartleggingssystemet. Alle evalu-

eringsleddene er besvart av 82–97 % av informantene, bortsett fra påstanden «SWIS-databasen er enkel å betjene» der 57 % svarte «vet-ikke». Dette er naturlig fordi kun tre ansatte på hver skole er ansvarlige for og har tilgang til den passordbeskyttede databasen, og dermed hatt tilstrekkelig forutsetning for å vurdere dette. Tabell 2 og 3 viser gjennomsnittsverdier der 5 indikerer stor grad av enighet, mens 1 angir stor grad av uenighet.

Svarene varierer lite i forhold til informantens posisjon på skolen; om de er skolens SWIS-ansvarlige, representerer PALS-teamet eller er øvrige ansatte. I svarledd der det er en liten forskjell, skårer SWIS-ansvarlige og PALS-teamet gjennomsnittlig noe høyere enn de øvrige ansatte.

I tabell 2, leddene 1–3 og leddene 5–15, vises en klar tendens til høy grad av enighet om bruken av kartleggingssystemet sett i forhold til intensjonen

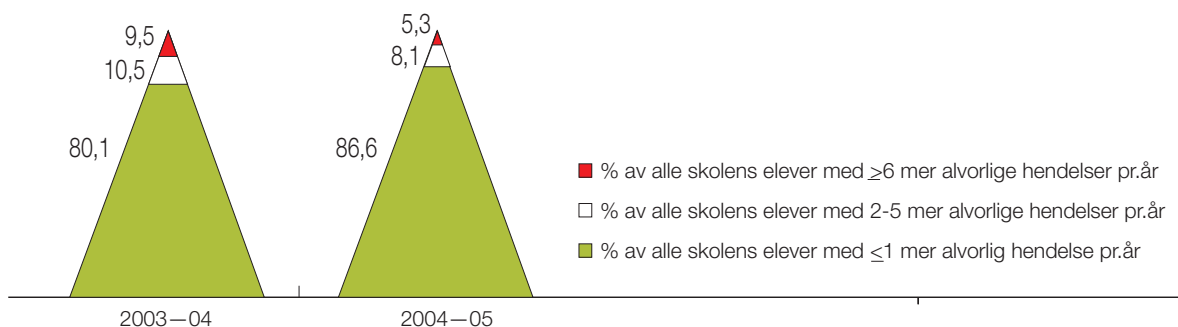
med det (middelvei = 4,1 – 4,9). Påstanden om at det er vanskelig å vite når en hendelsesrapport skal anvendes har 2,5 i gjennomsnittskåre (se tabell 2, pkt.4). Hovedsakelig mener de ansatte at det *ikke* er vanskelig å vite når hendelsesrapportering skal brukes, men variasjonen i svarene (variasjonsbredde = 4) indikerer likevel noe usikkerhet på dette punktet. Tabell 3 viser en klar tendens til stor grad av fornøydhet med å bruke kartleggingssystemet og at skolene opplever stor nytte av det (middelvei = 4,3 – 4,9).

FORDELER OG UTFORDRINGER VED BRUK AV SWIS

Alle skolelederne, PALS-team og SWIS-ansvarlige opplevde å ha fått god opplæring, veiledning og oppfølging for å kunne implementere SWIS i sin skole. Blant de øvrige ansatte var det 1 av 4 som ønsket mer informasjon og veiledning til hele personalgruppen for bedre å kunne forstå datavurderingene, særlig med

Tabell 2. De ansattes vurdering av bruken av hendelsesrapportering og SWIS

| BRUK AV HENDELSESRAPPORTER OG SWIS | N=95 | Range | Mean | SD |
|--|------|-------|------|-------|
| 1. Det er lett å forstå hensikten med å bruke hendelsesrapporter og SWIS | 91 | 2 | 4,82 | ,462 |
| 2. SWIS-databasen er enkel å betjene | 37 | 4 | 4,19 | 1,023 |
| 3. Hendelsesrapporten har en praktisk og brukervennlig størrelse/form | 91 | 3 | 4,55 | ,778 |
| 4. Det er vanskelig å vite når jeg skal anvende/skrive en hendelsesrapport | 89 | 4 | 2,54 | 1,188 |
| 5. Det er tidsbesparende å bruke hendelsesrapporten for å registrere negative hendelser i skolehverdagen | 88 | 4 | 4,11 | ,940 |
| 6. Hendelsesrapporten har et forståelig innhold som gjør det lett å samle informasjon/data om regelbrudd og disiplinproblemer. | 91 | 3 | 4,40 | ,697 |
| 7. Hendelsesrapportens ulike svarkategorier er relevante for regelbrudd og disiplinproblemer som vanligvis oppstår ved vår skole | 89 | 4 | 4,49 | ,725 |
| 8. Bruken av hendelsesrapporten har gjort meg mer bevisst på hvordan jeg forholder meg til disiplinproblemer og regelbrudd | 88 | 4 | 4,48 | ,758 |
| 9. Det er positivt at alle ansatte har ansvar for å forholde seg til, og rapportere om regelbrudd og disiplinproblemer i ulike situasjoner på skolens ulike områder. | 91 | 2 | 4,93 | ,291 |
| 10. Etter at skolen tok i bruk SWIS har de ansatte fått en likere praksis for å reagere på og rapportere om regelbrudd og disiplinproblemer | 89 | 2 | 4,61 | ,596 |
| 11. Skolens SWIS-ansvarlige gir de ansatte regelmessig (minst 1 g/mnd) oppsummering av SWIS-data (tilstandsstatus med hensyn problemomfang og -type, hvem som er involvert, hvor og når) | 83 | 4 | 4,14 | 1,106 |
| 12. SWIS-data blir systematisk brukt for å beslutte og utforme støttetiltak på alle nivåer i PALS innsatspyramide for å endre forhold som kan bidra til/opprettholde atferdsproblemer | 78 | 3 | 4,28 | ,682 |
| 13. SWIS-data gjør det lett å forstå indikasjonene for når, hvor og overfor hvem støttetiltak skal igangsettes | 83 | 2 | 4,53 | ,570 |
| 14. Tiltak for å redusere regelbrudd og disiplinproblemer er basert på SWIS-data og blir regelmessig evaluert og delt med skolens ansatte (minst 1g/semesteret) | 78 | 3 | 4,28 | ,881 |
| 15. SWIS data brukes for å evaluere og eventuelt endre pågående støttetiltak | 81 | 2 | 4,46 | ,708 |



Figur 8

Alvorlige hendelser oppsumert for hvert skoleår.

Tabell 3. De ansattes opplevde nytteverdi av hendelsesrapportering og SWIS

| NYTTEVERDI AV SWIS OG HENDELSESRAPPORTERING | | | | |
|---|------|-------|------|------|
| | N=95 | Range | Mean | SD |
| 1. Det har en positiv innvirkning på skolens læringsmiljø og sosiale klima at de ansatte utvikler felles forståelse og fremgangsmåter gjennom bruk av SWIS-data | 91 | 2 | 4,77 | ,518 |
| 2. SWIS bidrar til å forbedre elevenes atferd og skolefaglige innsats | 91 | 2 | 4,34 | ,687 |
| 3. Hendelsesrapportene gir en mer systematisk og nøyaktig måte å kartlegge regelbrudd og disiplinproblemer på enn skolens tidligere praksis | 90 | 1 | 4,83 | ,375 |
| 4. SWIS-dataene gir økt forståelse for omfanget av skolens disiplinproblemer | 91 | 4 | 4,70 | ,624 |
| 5. SWIS-dataene gir økt forståelse av hva slags disiplinproblemer som er på skolen | 90 | 3 | 4,72 | ,520 |
| 6. SWIS-dataene gir økt forståelse av disiplinproblemenes alvorlighetsgrad | 92 | 3 | 4,61 | ,610 |
| 7. SWIS-dataene gir økt forståelse for hvor i skolemiljøet disiplinproblemer og regelbrudd foregår, eller om disse er knyttet til spesielle steder, situasjoner og aktiviteter | 91 | 2 | 4,82 | ,411 |
| 8. SWIS-dataene gir økt forståelse for når disiplinproblemene og regelbruddene skjer, eller om de skjer på bestemte tidspunkter i løpet av skoledagen | 90 | 1 | 4,90 | ,302 |
| 9. SWIS-dataene gir økt forståelse for hvem som er involvert i regelbrudd og disiplinproblemer | 91 | 2 | 4,76 | ,479 |
| 10. SWIS-dataene synliggjør skolens mulighet til å endre forhold som synes å opprettholde disiplinproblemer | 91 | 2 | 4,64 | ,568 |
| 11. SWIS-dataene gir gode indikasjoner for hvordan innsatsen skal prioriteres og hvor den skal rettes for å forebygge og mestre skolens atferdsproblemer | 89 | 3 | 4,56 | ,621 |
| 12. Systematisk informasjon gjennom SWIS, er nyttig for å ta beslutninger om tiltak overfor hele læringsmiljøet, skolens fellesområder, klasse- og undervisningssystem, grupper av elever og enkeltelever | 91 | 2 | 4,66 | ,582 |
| 13. Beslutninger om støttetiltak basert på SWIS-data fremmer et tryggere skolemiljø for alle elever og ansatte | 91 | 3 | 4,57 | ,599 |
| 14. SWIS-dataene gir en nøyaktig og nyttig måte å dokumentere resultater av skolens innsats for å redusere atferdsproblemer | 91 | 2 | 4,52 | ,621 |
| 15. SWIS-dataene gir godt grunnlag for å identifisere elever som er i risikozonen for å utvikle atferdsproblemer eller som allerede har det | 90 | 2 | 4,82 | ,413 |
| 16. Det er nyttig for skolens arbeid for å forebygge og mestre atferdsproblemer at det er etablert atferdstøtteam som følger opp enkeltelever | 91 | 2 | 4,80 | ,453 |
| 17. Skolen har så stor nytte av SWIS at jeg vil anbefale andre skoler å innføre det som del av PALS-programmet | 90 | 2 | 4,76 | ,481 |
| 18. Det er viktig at den enkelte skole har ansatte som er spesielt ansvarlige for bruk og oppfølging av SWIS-dataene | 91 | 1 | 4,93 | ,250 |
| 19. Det er viktig at tilgangen til SWIS-databasen er passordbeskyttet og at den bare er tilgjengelig for skolens SWIS-ansvarlige | 91 | 2 | 4,88 | ,390 |
| 20. Ressursene (tid og personer) som brukes til SWIS er vel anvendt med hensyn til utbytte som informasjons- og kartleggingsverktøyet gir | 84 | 3 | 4,71 | ,550 |

hensyn til elevene med størst atferdsproblemer. Dette gir en indikasjon på at mange ansatte er motiverte for å tilegne seg mer kunnskap for å støtte elevenes positive utvikling.

Blant de 85 % som besvarte spørsmålet om hvilke fordeler bruken av det databaserte kartleggingssystemet gir til forskjell fra skolens tidligere rapporteringssystem, er hovedtendensen at SWIS er et godt kartleggingsverktøy som gir bedre oversikt og mer konkret, nøyaktig og systematisk informasjon om negative hendelser i læringsmiljøet. Videre mener de ansatte at oppbevaring av informasjonen i en passordbeskyttet database gir trygghet og sikrer større grad av konfidensialitet enn tidligere systemer.

Innføring av SWIS oppleves som en klar forbedring av skolens tidligere praksis, fordi den enkelte lærer kan holde styr på anmerkninger om »sine« elever. Tidligere var disse i stor grad basert på usikker muntlig informasjon, mens det nå er blitt mindre «synsing». De ansatte har også endret sin oppfatning av hvordan de reagerer på elevers atferd og hvorfor. Fokuset er endret fra usystematiske måter å gi elevene anmerkninger på, til mer systematisk å observere og anerkjenne forventet oppførsel. Det har i følge personalet bidratt til en økt felles forståelse og bedre fremgangsmåter i arbeidet med problemløsning og utvikling av et godt læringsmiljø.

Det å være bevisst på når hendelsesrapporter skal brukes, og hva slags atferdsproblemer som skal rapporteres, var det som ble framhevet som mest utfordrende ved bruk av SWIS. Denne problemstillingen knytter seg særlig til de få elevene som har høy frekvens av alvorlig problematferd. For å unngå underrapportering eller overrapportering av negative hendelser fremhevet personalet betydningen av å ta seg tid til å anvende prosedyrene og konsekvent følge opp felles fremgangsmåter for observerte regelbrudd gjennom problemløsning på lavest mulig nivå. Det ble også pekt på betydningen av den voksnes bevissthet om sin egen atferd overfor elevene, samt positiv involvering.

Oppsummering og diskusjon

SWIS er utviklet for å sikre tidlig observasjon og identifisering av definerte problemer som negative trender eller atferdsmønstre i læringsmiljøet (Sprague og Walker, 2000; Feil, Severson og Walker, 2002). Kartleggingen danner et godt grunnlag for beslutninger om spesifikke og målrettede tiltak (Lewis-Palmer mfl., 1999). Informasjonen er systematisk og oversiktlig, og konfidensiell oppbevaring er sikret gjennom et eget passordbeskyttet område i SWIS databasen. Utprø-

vingen viser at SWIS ifølge personalet bidro til at skolen selv kan vurdere og forbedre eget læringsmiljø. Det har blitt lettere for skolene å prioritere innsatsen der den trengs. Løpende vurderinger av SWIS-dataene gjør det mulig å følge utvikling, intervensere og evaluere tiltak.

SWIS-dataene blir behandlet av interne ressurspersoner, og dette har i følge de ansatte mange fordeler fremfor å overlate det til ekstern ekspertise. Nærhet til skolens dagligliv muliggjør regelmessige og uformelle møter for drøfting. Kjennskap til lokale forhold gir økt mulighet til å forklare positive og negative utviklingsmønstre i SWIS-dataene. Igangsatte tiltak kan følges opp mer effektivt.

Skolens PALS-team har i løpet av prosjektperioden tilegnet seg kompetanse i å analysere og anvende informasjonen om regelbrudd og problematferd. Skolen har fått et verktøy som indikerer behov for tidlig hjelp til rett tid. I tillegg virker SWIS-dataenes grafiske fremstillinger av resultater motiverende.

For at kartleggingen skal være så nøyaktig som mulig, stilles det krav til validitet og inter-rater reliabilitet. Spørsmålet om validitet handler om SWIS systemet gir et riktig bilde av atferdshendelsene ved skoler, og om dette bildet ville ha bli bekreftet om man benyttet andre metoder og informanter, for eksempel ekstern observatører, eller elevvurderinger. Reliabilitetsspørsmålet handler om hvor stabile slike rapporteringer er, for eksempel om ulike lærere observerer og rapporterer de samme hendelsene, og om atferdsmønstrene er stabile over tid.

Vi har ikke gjort systematiske forsøk på å måle reliabilitet eller å validere SWIS opp mot andre kartleggingsformer, men ser klart behovet for slike målinger. Vi har i denne omgang lagt hovedvekten på tilbakemeldingen fra de ansatte ved skolene, der de tydelig understreker hvilken praktisk nytteverdi registreringene har hatt for dem. Vi har også sett det som viktig at rapporteringssystemet kan benyttes uten at det i unødig grad framhever enkeltelever eller bidrar til at det settes merkelapper på dem. Fokus er mer på hendelser enn på elever, selv om enkeltelever nødvendigvis kommer i fokus når støttetiltak skal tilrettelegges.

Vi er imidlertid oppmerksomme på at også dette kartleggingssystemet kan føre til over- eller underrapportering av problematferd og regelbrudd. Det er derfor nødvendig å ha et kontinuerlig fokus på mulighetene for rapporteringsskjevheter både hos enkeltpersoner og grupper av ansatte. Jo mer tydelig problematferdskategoriene er definert og jo mer presise

fremgangsmåtene er formulert, jo mer dekkende vil hendelsesrapporteringene være. SWIS synes likevel å gi mer valide data, sammenlignet med skolers tidligere praksis med tilfeldige og usystematiske anmerkingsordninger (Messick 1994; Nelson, Benner, Reid, Epstein og Currin, 2002; Irvin, Tobin, Sprague, Sugai og Vincent, 2004). I følge Irvin mfl. (2004) viste Gottfredson og Gottfredson (1999) i en test-re-test studie av hendelsesrapporteringer tilsvarende de som er beskrevet her, å være mer reliable enn andre vanlige former for lærerrapporteringer av problematferd i skolen. Det er imidlertid stort behov for ytterligere studier av dette i norsk skole.

Observasjon og analyse av hendelser i læringsmiljøet bør suppleres med andre informasjonskilder for å få et mer helhetlig bilde av skolens kontekst og læringsbetingelser. Det kan for eksempel være direkte observasjon av elev-lærer interaksjon, kartlegging av risikoforhold og beskyttende forhold, kartlegging av elevenes skolefaglige- og sosiale ferdigheter, registrering av fravær og forsentkomming, elevenes skolehistorie, og kartlegging av tiltakenes intervensjons- og implementeringskvalitet.

I følge skolens ansatte har kartleggingssystemet bidratt til å forbedre tilsynet med elevene. Det har økt de ansattes evne til å se og høre hva som foregår. Vi anser innføringen av SWIS, der den enkelte skole kontinuerlig tilstreber mest mulig enhetlig bruk, som et viktig steg på denne veien. I fortolkning av data må en alltid ha blick for generelle normer for akseptert atferd i læringsmiljøet, og variasjoner i personalets oppfatninger av disse.

Det er vist et betydelig engasjement i utprøvningskolene for å utforme nye arbeidsmodeller som kan gi støtte til elevenes utvikling. Den foreliggende evalueringen av systematisk kartlegging av elevatferd og SWIS i norsk skole viser lovende resultater og vil bli fulgt opp av mer omfattende undersøkelser.

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

IRVIN, L., T. TOBIN, J. SPRAGUE, G. SUGAI OG C. G. VINCENT (2004). Validity of office discipline referrals measures as indices of school-wide behavioral status and effects of school-wide behavioral interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions* 6 (3), 131–147.

LEWIS-PALMER, T., G. SUGAI, OG S. LARSON (1999). Using data to guide decisions about program implementation and effectiveness. *Effective School Practices*, 17(4), 47–53.

MAY, S. R., B. ARD, A. TODD, R. HORNER, A. GLASGOW, G. SUGAI OG J. R. SPRAGUE (2001). *SWIS user's manual: Learning to use the school-wide information system*. Eugene: Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, University of Oregon.

MESSICK, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessment. *Educational Researcher*, 23 (2), 13–23.

NELSON, J. R., G. J. BENNER, R. C. REID, M. H. EPSTEIN OG D. CURRIN (2002). The Convergent Validity of Office Discipline Referrals with the CBCL-TRF. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, Volume 10* (03), 181–188.

SPRAGUE, J. R. OG H. M. WALKER (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66, 367–379.

SUGAI, G., J. R. SPRAGUE, R. H. HORNER OG H. M. WALKER (2000). Preventing school violence: The use of office discipline referrals to assess and monitor school-wide discipline interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 94–101.

TAYLOR-GREENE, S., D. BROWN, L. NELSON, J. LONGTON, T. GASSMAN, J. COHEN, J. SWARTZ, R. H. HORNER, G. SUGAI OG S. HALL (1997). School-wide behavioral support: Starting the year off right. *Journal of Behavioral Education*, 7, 99–112.

TODD, A. W., R. H. HORNER, G. SUGAI OG J. R. SPRAGUE (1999). Effective behavior support: Strengthening school-wide systems through a team-based approach. *Effective School Practices*, 17 (4), 23–27.

Referanser

ARNESEN, A., T. OGDEN OG M.-A. SØRLIE (2003). Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. Et skoleomfattende tiltaksprogram. *Spesialpedagogikk*, 09, 18–27.

CRONE D. A. OG R. H. HORNER (2003). *Building positive behavior support systems in schools*. Functional behavioral assessment. New York: The Guildford Press.

FEIL, E. G., H. H. SEVERSON OG H. M. WALKER (2002). Early Screening and Intervention to Prevent the Development of Aggressive, Destructive Behavior Patterns Among At-Risk Children.