



Liv Mette Strømme

PALS – modellen: "Livbøye eller tvangstrøye" ?

Tiltaksmodellen PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) anbefales implementert i skoler som strever med atferdsproblematikk og ønsker et bedre læringsmiljø. I arbeidet mitt innen klinisk pedagogikk, med fokus på psykisk helse hos barn og unge, er jeg naturlig nok særlig opptatt av hva som hemmer og hva som fremmer god helse. I dette perspektivet erfarer jeg at det er av vesentlig betydning å stille spørsmålsteget ved om en skoleomfattende modell som PALS bærer i seg vekst og muligheter for hvert enkelt barn, slik læringsplakaten så tydelig legger opp til, eller om vi ser vi fare for begrensning av livsutfoldelse, fellesskap og utvikling. Med dette som utgangspunkt drøfter artikkelen den tidsaktuelle PALS modellen i forhold til motstridene fenomen som "livbøye" eller "tvangstrøye". Kan PALS faktisk være begge deler, avhengig av ståsted og synsvinkel?

Liv Mette Strømme er spesialist i klinisk pedagogikk og har siden 2004 jobbet som pedagogisk, psykologisk rådgiver ved Karmøy PPT. Stillingen er øremerket psykisk helse med fokus på barn og unge. Strømme jobber med et særlig fokus på forebygging av psykiske vansker. Strømme har arbeidet i barnehager og skoler og tok sin spesialisering mens hun jobbet i Det psykiske helsevern for barn og unge i Haugesund (BUP). Masteroppgaven fra 2009 hadde fokus på kommunikasjon lærer/elev og hadde tittelen: "Hvordan erfarer lærere at deltakelse i handlingsprogram mot problematferd virker inn på deres kommunikasjon med elevene?"

INNLEDNING

Artikkelen er basert på en masteroppgave jeg skrev i 2009 med tittelen: "Hvordan erfarer lærere at deltakelse i handlingsprogram mot problematferd virker inn på deres kommunikasjon med elevene?". Mange lærere står daglig i svært krevende situasjoner i kontakten med elever som viser utfordrende atferd, noe mange-årig veiledningserfaring har vist meg. Kommunikasjonen med enkeltelever oppleves ofte som hovedproblemet, og lærere uttrykker håp om støtte som omfatter konkrete, virksomme tiltak som er "...klare til å settes ut i livet, og som det følger en slags effektgaranti med" (Damsgaard, 2000, s. 24). Jeg har også vært observerende gjest i mange klasserom, også i "PALS skoler", og sett modellen utøves i praksis.

Ca 250 norske skoler har implementert modellen pr i dag, noe som tydelig synliggjør et behov for systematisk håndtering av skolens problem med elever som ikke viser akseptabel atferd. Like fullt eller nettopp av den grunn bør viktige spørsmål stilles: Hvilke utviklingsmuligheter har barn i et miljø som er regelstyrt og atferdsvurdert på alle plan, hvor ros benyttes som vurdering og som et styrings- og endringsmiddel for å nå målet om veltilpassete elever og mindre bråk i klasserommet? Er dette svaret og løsningen etter at PISA undersøkelsen i 2003 påsto at vi har Europas meste bråkete klasserom (Kjærnsli et al., 2004)?

PALS produktet selges slik jeg ser det som en livbøye, som skal redde både lærere og elever fra å drukne i atferdsvansker. Lærere roper "gi oss konkrete, handlingsbaserte verktøy så vi har en sjanse i forhold til elever med atferdsvansker!", og atferdsprogram av ulik art kastes ut som livbøyer i det ganske land (Damsgaard, 2000, 2003; Nordahl et.al., 2005; Ogden et.al., 2006). Når enkelte program attpåtil gir effektgaranti og dermed lover å redusere problematferd i skolen i vesentlig grad, er det forståelig at mange skoler takker ja til dette og implementerer en modell som PALS. Kunnskapsminister i 2006, Øystein Djupedal gikk selv ut i media og anbefalte PALS

som svært aktuelt og lovende (Lederartikkel, 2006). Nåværende kunnskapsminister, Torbjørn R. Isaksen, hopper også på karusellen og uttalte til Aftenposten at det er for lite disiplin i norsk skole, samtidig som han gav sin støtte til skoler som benytter PALS modellen (Svarstad, 2013).

PALS modellen

Modellen har vært en del av mange skolearenaer siden 2006. PALS henvender seg til hele skole-systemet, og målet er å lære skolen måter å støtte utvikling av på forhånd definert positiv atferd og sosial kompetanse hos elever som viser problematferd. Dette innebærer at samtlige lærere og elever kommer i befatning med modellen, på alle arenaer, i samtlige timer og friminutt. Modellen vektlegger positiv oppmerksomhet og ros til elever som viser ønsket atferd. Elevene lærer på helt konkret vis hvordan skolens aktuelle regler skal forstås og hvordan forventet atferd skal være. Regelplakater er gjerne synlige over alt, fra klasserom til toalett.

Rasjonale for modellen er forskning som viser at det har liten effekt å fokusere utelukkende på enkeltelevers problematferd uten samtidig å fremme en pro-aktiv skolekultur. Belønning og milde, negative konsekvenser er også anbefalte hjelpemidler. Når et barn utviser en lært, ønsket atferd, skal dette straks gis oppmerksomhet; dette for å øke sannsynligheten for å få mer av denne atferden. Andre barn ser dette og vil da ønske selv å få BRA!kort, som er symbolet som deles ut for "rett atferd". Klasser kan sette seg mål for hvor mange kort de vil satse på å få, noe som ender opp i en på forhånd bestemt belønning. Dette kan være en leksefri dag, pizza, el.l.

Idéen er at når hele skolesystem jobber ut fra samme modell med samme regelmatrise vil det være enklere for elever å utvise den atferden som framholdes som riktig (Arnesen et al., 2006). Krav knyttet til implementering er at minimum 80% av personalet er enig og ønsker å jobbe i henhold til modellens føringer. PALS modellen er videreutviklet og tilpasset norske forhold av atferdssenteret, i hovedsak

ved Terje Ogden og Mari-Anne Sørli. Den har sin opprinnelse fra det amerikanske atferdsprogrammet PBIS (Positive Behavior Intervention Support). Ogden og Sørli forsker på egen modell og viser til nedgang i problematferd. De hevder at deres modell er evidensbasert og holder det den lover (Sørli & Ogden, 2007, 2009). PALS forskerne har ikke gjort studier av hvordan barna selv opplever å være en del av en "PALS skole".

SPISSFORMULERT PROBLEMSTILLING

Spissformulert drøfter artikkelen også om PALS modellen "snakker om program, eller programmerer den som snakker". Tittelen antyder et metabudskap om at det implisitt i modellen kan ligge en fare for at lærere og elever må "programmeres" for å møte modellens intensjoner fullt ut. *"Communicators make decisions about messages, but messages, organized into conversations impact communicators"* (Littlejohn & Foss, 2005, s. 54). Å være programmert kan oppleves som en tvangstrøye, særlig dersom man er klar over at det er det man er. Man behøver altså evne og mulighet til å vurdere eget arbeid fra et metaperspektiv. Etter mitt syn kan det av den grunn være nødvendig og hensiktsmessig å se nærmere på flere, mulige nivå av PALS kommunikasjon. Spørsmålet er vel om det finnes interesse for et slikt fokus nå som man kan "stole på" at programmer vil løse de problemene som synes å ha vært en av skolens største utfordringer i mange år?

METODE OG UTVALG

Masteroppgavens problemstilling tok utgangspunkt i et konstruktivistisk paradigme, med utkikkspunkt fra en hermeneutisk plattform. Teoretisk tilnærming er basert på teorier som hovedsakelig har sitt fundament i et kommunikasjonsteoretisk, sosialkognitivt og sosialbehavioristisk paradigme. Det vil si teorier som legger vekt på gjensidig påvirkning mellom individ og omgivelser. En slik tilnærming henter kunnskaper fra både filosofisk-psykologisk og pedagogisk teori og i skjæringspunktet mellom disse. Forskning og tildels erfaringsbasert kunnskap vil også ligge til grunn for artikkelen.

I oppgaven min benyttet jeg et kvalitativt forskningsdesign, med semistrukturert intervju som metodisk tilnærming. Utvalget ble gjort etter et "tilgjengelighetsprinsipp", og besto av syv lærere fra tre ulike skoler. Analysen ble gjort fra et narrativt perspektiv hvor tema som framsto i teksten og som var gjennomgående hos alle informantene ble presentert og drøftet i tre ulike historier. Masteroppgaven min har en konfidensialitetsklausul. Flere av informantene har imidlertid i ettertid gitt meg tillatelse til å sitere deres utsagn, og det er disse som er benyttet i artikkelen.

Informantene i masterprosjektet mitt uttrykte fra moderat til sterk begeistring for modellen som halvannet år tidligere ble implementert ved deres skoler for å avhjelpe atferdsproblemer. Det at PALS også setter søkelys på en tydeligere kommunikasjon av forventninger knyttet til hva som er ønsket atferd hos elever ble en positiv overraskelse for flere informanter:

"Det er så bra at elevene får vite hva det handler om først, ved at lærerens forventninger er gjort klare. Vi har gått gjennom og snakket om ting i forkant, og det er viktig at jeg for eksempel sier: Nå viser du ansvar for å komme godt i gang med arbeidet ditt, og når jeg da gir et kort blir det tydelig hva det handlet om".

Felles regelmatrise og felles sett med forventninger synes å skape en tydeligere og mer forutsigbar skole arena for både voksne og barn, i tillegg til belønning og konsekvenser satt i system: *"Før PALS var det vel mye ut fra den enkelte, ikke så mye felles akkurat. Nå er det sånn: To beskjeder, så konsekvens, og gjennomføre konsekvensen umiddelbart. Når elevene får rede på konsekvensen, så blir det utført det som skal utføres i 9 av 10 tilfeller!"*

Flere informanter reflekterte rundt det de kalte læreres uvane med å kommentere med fokus på uønsket oppførsel. De opplevde at PALS har lært dem å være på utkikk etter det som er positivt, kommentere og belønne dette og på den måten snu det som er negativt:

”Er det en som sitter rolig? Ja! Der er en. Vær så god, så flott, her får du et BRA!kort fordi du satt stille og rolig!” Og: ”Vi snur det sånn at de som gjør negative ting skal blir mindre sett, og de som gjør positive ting skal bli mer sett”.

Flere informanter pekte på hvor effektivt det er og at barn gjør seg tanker om det når de ser medeleven får BRA!kort. Da forstår eleven hva han/hun må gjøre for å oppnå det samme: ”Og så var det en time hvor en elev var litt urolig, og da var jeg snar og dele ut kort til de andre da. Jaha, ikke til meg nei, sa hun! Og med en gang hun roet seg, var jeg jo der og gav kort til henne. Da så hun hva dette handlet om.”

Informantene framviste i all hovedsak stor tillit til modellens gode intensjoner, og basert på historiene som ble fortalt erfarte jeg i liten grad at sider ved modellen var gjenstand for granskning og problematisering på de ulike skolene. Et unntak til dette var denne læreren: ”Men hvis en ser på den teorien som ligger bak dette med PALS, så er det jo det samme som min mor bruker når hun skal trene opp hundene sine! Er jo egentlig litt feil menneskesyn da..” Hun pekte videre på at ”det blir jo litt feil om en hele tiden skal få belønning for å oppføre seg bra og det bare er dette som kan motivere.” Hun satte ord på at det ikke må bli noe teknisk over kommunikasjonen mellom lærer og elev. Dette var den eneste informanten som, hevet over det praktiske og konkrete, problematiserte utøvelse av og fundament for modellen. Hun henviste til et behavioristisk syn på oppdragelse, og så tydelige likhetstrekk mellom dette og modellen hun visste hun var forpliktet til å jobbe ut fra. En av syv informanter reflekterte altså på et metanivå over hva det var hun faktisk holdt på med. Informanten hadde også bekymret seg over manglende tid og anledning for lærerne til å reflektere sammen med over arbeidet:

”Og det med å reflektere rundt det vi holder på med og måter å kommunisere med elevene på, er det ikke mye snakk om nå, det er heller lite.

Nei, det er hektisk altså, for vi har ikke tid. Tid til å lære dette og diskutere det og sette oss inn i det!”

Flere påpekte at det i starten var underlig og ”mot sunn fornuft” å begynne å gi belønning for helt normal, alminnelig høflighet. De måtte gå noen runder med seg selv for å gjennomføre dette: ”Vi har jo strevd litt med kritikken til PALS. Dette med at barn skal belønnes for å oppføre seg ordentlig?! Og det er jo egentlig noen som fortsatt mener at dette er unaturlig, at hvorfor skal vi belønne ungene for ting det er forventet at de skal gjøre.”

Metodiske utfordringer

Jeg ser flere gode grunner til at informantene i så liten grad problematiserte sider ved PALS modellen. I utgangspunktet var det en undervisningsminister som gikk ut og anbefalte PALS modellen, og i fortsettelsen er det Statped og rådgivningstjenesten i kommunene som holder modellen oppe som svar på skolers behov for hjelp når det gjelder problematferd. Det er rimelig å tenke at lærere stoler på at viktige vurderinger er gjort før modellen kommer så langt som til skoleporten. Å belønne ”positiv, ønsket atferd” er et av hovedvirkemidlene i PALS, og det er kanskje å forvente at informantene ikke problematiserer dette mer enn de gjør, særlig ut fra tanken om programsvar og programlojalitet.

Etiske betraktninger:

Når 3-4 av 7 informanter forteller at PALS er til nytte i deres virke som lærere, så kan det stilles spørsmål ved hvorfor jeg velger å problematisere denne måten å arbeide på. Med hvilken rett kan jeg som ”utenforstående” stille kritiske spørsmål til en modell som flertallet av mine informanter opplever nyttig og hjelpsom? Min hypotese var i utgangspunktet at PALS modellen framsto som et lovende godt svar på mange fortvilede lærers behov for funksjonelle redskap for å få bukt med problematferd. Gjennom å fordype meg i teori, praksis og bakgrunn for modellen opplevde jeg imidlertid i økende grad å få øye på mulige, uintenderte

konsekvenser av modellen. Konsekvenser som etter mitt skjønn kan være uheldige både for lærere, men særlig for elevene. Det er også en etisk konsekvens av forskning å presentere de konklusjonene man har kommet fram til, uansett om disse stemmer overens med informantens syn eller ei. Jeg har forsøkt å gjøre dette i forståelse og respekt for mine informanter.

PALS SOM LIVBØYE

Samtlige av informantene i studien min fortalte flere historier som med all tydelighet får fram hvor krevende og utfordrende de opplever interaksjonen med elever som viser problematferd. Bae (1996), Damsgaard (2003) og Tinnesland (i Befring, 2003) beskriver hvordan enkelte lærere overveldes av problemene, og at de opplever å bli skremt av og kjenne seg maktesløse og uten kompetanse til å se utveier. Damsgaard (2003) beskriver møtet med atferdsvanskene som et ensomt møte, og flere av informantene satte ord på at de manglet kompetanse på å kunne håndtere slike vanskelige situasjoner. Informantenes erfaringer knyttet til forsøk på å håndtere interaksjon med enkelte elever på en god måte, handlet ofte om en følelse av avmakt eller oppgitthet: *"Uansett hva jeg forsøkte, så ble det feil."* Bateson kaller dette *dobbeltbinding*, og beskriver det som de situasjonene hvor *"..... no matter what a person does, he can't win"* (1972, s. 201). En informant fortalte om hvor frustrerende det er å kjenne at man mangler virkemidler, at tiden går uten at ting endrer seg, og hvor irriterende det føles når elever framstår trassige nesten opp i ansiktet ditt. Læreren ønsket mest av alt å se eleven bak atferden, og kjente på hvor vanskelig dette ble.

Det å kjenne seg dobbeltbundet eller fastlåst i en situasjon eller relasjon hvor ingenting synes å nytte er åpenbart smertefull erfaring å gjøre seg (ibid). I et slikt perspektiv er det enkelt å forestille seg at en modell som PALS som lover lærere et virksomt verktøy for vonde, håpløse situasjoner omfavnes som en livbøye av mange skoler og lærere. Et par informanter var tyde-

lige på at de har fått ny kompetanse til å takle komplisert samhandling ved hjelp av PALS. For disse ble PALS utvilsomt en livbøye, en mulighet til å bevare sitt faglige "ansikt", kjenne seg kompetent og mestrende. Ved å henvise til regler, belønning og/eller konsekvenser blir det enklere å få en god flyt i samhandlingen og skolehverdagen, opplevde flere av informantene. De er samtidig tydelige på at dette ikke er like virksomt overfor elever som viser betydelig problematferd; *"Da må det noe mer til"*.

Positiv holdning til positiv atferd skal ligge som et klart og utalt premiss i "veggene", i følge PALS modellen. Samtlige informanter gir overbevisende uttrykk for at det er godt å være så "på jakt" etter noe positivt å rose elevene for. *"Ros skaper bedre humor på arbeidsplassen enn kjefting og sure miner"*. Det er nærliggende å tenke at for mange lærere kan fokusendringen være en livbøye også for arbeidsklima.

PALS SOM TVANGSTRØYE

Informantene formidlet samtidig diskusjoner på skolene om hvor krevende det er å "tvinge fram ros". Å rose elever "på kommando" ble av noen lærere formidlet som en form for press fra en modell som presenterer ros som et virksomt middel med et klart mål: Å få mer av den positive atferden. Dersom det er slik at vi hele tiden sier noe om relasjonen når vi er i samhandling med andre mennesker, blir det av betydning å spørre seg hva barn "hører" på det analoge planet (nonverbalt) om voksne blir "tekniske" i sin måte å rose dem på (Watzlavick et al., 1967; Ruesch & Bateson, 1987; Bae, 1996; Schibbye, 2002).

Ba (1996) peker på forskjellen på ros og anerkjennelse. Ros er i motsetning til anerkjennelse når den voksne vurderer og gir skryt med et mål om å påvirke et barns atferd. I denne konteksten kan ros fungere som en tvangstrøye; det holder barnet fast i modellens vurdering av dem ut fra hva som er ønsket atferd, samtidig som lærere holdes fast i et system som de kan kjenne seg mindre komfortable med, når de opplever at de

”tvinger” fram ros. Faren for at samhandlingen får et teknisk preg, er tilstede. Motsatsen til ros er i PALS som nevnt *milde, negative konsekvenser*, noe som utløses når elevene bryter regler (Arnesen et al., 2006). Eksempelvis har en elev brutt regler i friminuttet og må være inne eller gå sammen med en voksen ute det neste friminuttet. Hva som formidles til eleven på et metaplan, og om eleven kjenner på en ”valør av straff”, er nærliggende å undres over. Opplevelsen kan tenkes å være relatert til tvang og straff, på tross av at responsen sorterer under mild konsekvens. I følge informantene skal regelbrudd også registreres og dokumenteres ved hjelp av eget dataprogram. Det tidkrevende i å være helt konsekvent i oppfølging av belønning og konsekvens synes åpenbart.

Samtlige av informantene gav uttrykk for at PALS er svært travelt. Det er mye å huske på. Skal modellen fungere må all atferd legges merke til, og man må mene noe om den. Det skal gis respons. Har en elev fått en negativ tilbakemelding skal lærer huske på at for hver negativ skal eleven ha fem positive tilbakemeldinger. Det skal reageres kjapt både med belønning og konsekvens. Det er ikke rom for mange avvik skal modellen fungerer etter hensikten. Om en lærer finner at dette blir for travelt, er han likevel bundet opp i fellesskapets avgjørelse om å slutte lojalt opp om modellen. Dette kan gi trange rom for lærere, slik jeg ser det.

Mellin-Olsen (1989) hevder at mennesket dobbeltbindes fordi det erfarer ting som det mangler språk for. Jeg diskuterte i oppgaven min hvorvidt lærere mangler viktige og nødvendige begreper i sitt yrkesspråk, noe som igjen kan føre til at lærere opplever å kjenne seg dobbeltbundet. Kan en godt fundert fagspråklig plattform utgjøre en forskjell for om et hjelpemiddel blir en livbøye kontra en tvangstrøye? Er man avhengig av god refleksjonsevne for å unngå at atferdsprogram som PALS utelukkende blir en instrumentell måte å håndtere elevers ulike ytringsformer på? Mine informanter hadde få refleksjoner på nivå over sin daglige yrkes-

utøvelse. Lærerne selv beskriver at modellen har ført dem i en mer bevisstgjørende retning på enkelte områder. Likevel er det som om det mangler nivå i forståelsen av hva som faktisk skjer.

Liten grad av refleksjon kan ha sammenheng med at skolene ikke var helt ferdig med implementeringen av programmet da jeg intervjuet lærerne, eller det kan handle om at lærere synes å ha et yrkesspråk som avspeiler handling heller enn refleksjon (Bergem, 2005). Studier av pedagogers yrkesspråk gjort av Colnerud og Granström (1993) og Bergem (1994) konkluderer med at språkkoden og de begrepene den er oppbygd av, er en viktig innfallspport til forståelsen av den tenkning som ligger til grunn for læreres være- og arbeidsmåte (i Bergem, 2005). Svakheter og mangler ved yrkesspråket innenfor det pedagogiske området *”er en alvorlig hindring for en meningsfull kommunikasjon og drøfting av yrkesetiske temaer knyttet til undervisning og oppdragelse”* (Bergem, 2005, s. 45). Det kan hevdes at det instrumentelle knyttes til å beherske og utøve makt over, og at positivismen innskrenker tenkningen til å bli verktøy (Dale red., 1992). Om en legger dette synet til grunn, kan en slik jeg ser det betrakte atferdsprogram som instrumentet, og makten utøves både overfor lærere og elever når *tenkningen innskrenkes til å bli verktøy*.

DISKUSJON

Ut fra mine funn virker det sannsynlig at lærerne ikke helt kobler de ulike tiltakene og gjennomføring av disse, til en helhet. Refleksjon kan være et viktig hjelpemiddel for å ”løfte blikket” og forsøke å se hva som egentlig skjer i samhandlingen mellom lærer og elev fra et metaplan (Damsgaard, 2000; Lillejord, 2003). Dette er antakelig helt nødvendig for å få øye på helheten i modellen. Flere informanter gav imidlertid uttrykk for at de ikke trodde at man fra modellens side legger opp til å reflektere over arbeidet generelt og samspillet med elevene spesielt. Slik sett kan det tenkes at informantene på intervjudispunktet utviste et fragmentert

forhold til modellen, og at en må jobbe langt mer systematisk og målrettet før en har helheten ”under huden”. Refleksjon må sikres rom og tid, slik at erfaringene til de som arbeider i skolen kan generaliseres til organisasjonens egen kunnskap, samtidig som at refleksjon er et viktig moment når en organisasjon skal gjennomgå endring (Dale red., 1992; Damsgård, 2000; Lillejord, 2003; Nordahl, 2005). I et ivaretakende og trygt miljø kan en personalgruppe våge å utlevere seg til hverandre i trygg forvisning om at de ikke blir avvist, men møtt med anerkjennelse og respekt (Bae & Waastad red., 1992; Bergem, 2005). I et slikt klima kan en våge å heve samtalen til et metaplan og gi støtte til en utvikling hvor yrkesspråket kan preges mer av refleksjon enn av handling.

Ulike former for interaksjon sier noe om relasjonen er basert på likhet eller forskjell, med vekt på ubalanse i maktforholdet (Watzlavick et al., 1967). Maktkamp handler om symmetrisk interaksjon, der den enes atferd fører til lik atferd hos den andre. Dersom lærerens mål er å få kontroll over situasjonen og eleven, kan maktkamp bli resultatet. I komplementære interaksjoner fører den enes mektige atferd til underkastende atferd hos den andre (ibid). I følge Hundeide (2003) betyr dette at en person bringes inn i en ”falsk posisjon” i forhold til det han opplever som naturlig og i tråd med seg selv.

Min erfaring fra veiledning til lærere som strever i krevende relasjoner sammenfaller med det informantene setter ord på. Flere beskriver både symmetriske og komplementære måter å forholde seg på i interaksjonen når de konkluderer med at ”ingenting nytter”. Rogers et al. (2004) hevder at kontroll i en relasjon ikke kan defineres ut fra den ene eller den annens atferd eller personlighetstrekk alene (i Littlejohn & Foss, 2005). Jeg opplever i forhold til informantene at det likevel er dette som gjerne skjer. Trekk ved en selv eller oftest ved eleven framholdes som en forklaring på at situasjoner ender som de gjør, uten en løsning som er akseptabel

både for lærer og elev. Lærere jeg har kontakt med bruker sjeldent begrepet ”maktkamp”. Uten en bevissthet knyttet til dette kan både lærer og elev kjenne seg bundet og trengt opp i et hjørne.

En annen måte å forstå de utfordrende situasjonene på, kan slik jeg ser det også handle om en kulturs forhold til konflikt (Bae, 1996; Aasen et al., 2002; Ulleberg, 2004; Nordahl et al., 2005). Vår kultur anser antakelig ikke høylydte, engasjerte stemmer som noe inspirerende som krydrer diskusjonene og får fram bredde og ulike meninger, særlig ikke i et klasserom. En kan like fullt stille spørsmål ved om en slukker nysgjerrighet og engasjement hos barn og går glipp av viktige perspektiver og utvikling om en som lærer søker å unngå enhver form for dialog som kan føre til uenighet og eventuelt konflikt (Bae & Waastad red., 1992; Bergem red., 2001; Fuglestad, 2002). Dialog behøver spillerom og takhøyde for å inspirere flest mulig til å delta.

Vanskelige følelser kan også være det som forstyrrer og hindrer relasjonsarbeidet. Bae & Waastad red.(1992) hevder at en forutsetning for å kunne gi anerkjennelse er at man har en viss oversikt over seg selv og har et forhold til egne opplevelser. PALS modellen presenterer i eget kapittel; hvordan regulere følelser i kontakten med elever som viser problematferd (Arnesen et al., 2006, s. 107). Der hevdes det at sannsynligheten for nye sinneutbrudd hos barn øker når de blir møtt med motaggesjon (Patterson et al., 1997; Nordahl et al., 2005). Bae & Waastad (red.) (1992) og Schibbye (2002) hevder imidlertid at det er når barnet blir behandlet som et objekt i stedet for et subjekt som det behøver, at barnet viser aggresjon. Barn kan også passiviseres av å behandles som et objekt: *”Når vi tingliggjør oss selv, unnlater vi å bruke vår evne til å forholde oss; vi overlater til andre å sette oss i gang og bestemme både retning og tempo”* (Bae, 1996, s. 118). Det kan være slik at dersom barn i all hovedsak møtes på atferden det viser behandles det som et objekt og kan oppleve situasjonen eller relasjonen som en ”tvangstrøye”

det er vanskelig å komme seg fri fra. Resultatet kan være aggresjon eller passivitet.

Både voksne og barn anbefales i boka om PALS å lære kognitive strategier for sinnekontroll og følelsesregulering (Arnesen et al., 2006 s. 108). Når en elev er i ferd med å utagere anbefales den voksne å forholde seg nøytral og forsøke å fokusere på atferden ved å forholde seg til barnet med respekt (ibid, s. 110). Jeg stiller spørsmål ved om det er mulig å være i en interaksjon med et annet menneske og forholde seg nøytral, og ha fokus festet på den delen av personen som består av atferd. Slik jeg leser dette kapitlet synes det å være et mål at den voksne skal opptre kontrollert og så upåvirket av interaksjonen som mulig. Det vektlegges ikke at den voksne skal forsøke å analysere seg selv som samhandlingspartner og på denne måten få mer innsikt i egne bidrag til spillet, positive og negative. (Bae & Waastad red., 1992; Schibbye, 2002; Bergem, 2005).

Dersom man fort fanges i egne følelser og konflikter, kan en modell som PALS oppleves som en "tvangstrøye". Hvordan skal man forholde seg dersom man ikke helt kan forutsi egne reaksjoner, har god nok selvinnsett eller vet hvordan man framstår i andres opplevelse? Det er av betydning for relasjonelle forhold hvordan vi forstår, erkjenner og forholder oss til egne følelser som oppstår i interaksjon med andre, og følelser vi er ubevisst i forhold til, vil vi ha en tendens til å "leve ut i andre" (Bae, 1996; Schibbye, 2002). Dersom jeg ikke anerkjenner sinne hos meg selv, kan jeg komme til å tenke at det er andre som er sinte i situasjoner som jeg finner provoserende. Dette kan igjen føre til misforståelser og problemer med anerkjennende samhandling. Derfor er det nødvendig med en "utsorteringsprosess" for at deltakere i en interaksjon skal kunne finne ut av hva som er sitt eget, og hva som tilhører den andre (ibid). Modellen synes ikke å presisere at lærere behøver et "innover blikk" for å kunne bli klar over egne følelser. Mentaliseringsevne vil kort sagt si å kunne "se seg selv utenfra og se andre innen-

fra", og krever en bevissthet på eget følelsesliv. (Bowlby, 1969; Fonagy & Target, 1996; Stern, 2004; Skårderud, 2007). Uten en slik bevissthet blir vanskelige følelser fort en begrensende faktor hvor mer primitive reaksjoner og handlingsmønstre tar overhånd, noe som igjen kan lede til uheldig og krenkende samhandling. Begrepet har også en etisk dimensjon: Jo bedre en forstår hvorfor andre framstår som de gjør jo vanskeligere blir det å behandle et menneske som et objekt.

KONKLUSJON

Artikkelen drøftet hvorvidt PALS modellen framstår som en "tvangstrøye" eller en "livbøye" for skolen og elevene. I studien min syntes flere informanter å bekrefte at omsider er læreres rop om hjelp hørt når elever med problematferd lager så store bølger på en skolearena at de som voksne kjenner seg maktesløse, tilkortkomne og med nesen så vidt over vannet. Verktøykassen de ønsket seg er på plass, elever tilpasses og justeres, og støyen blir borte på skolearenaen. (Ogden, 2002; Nordahl et al., 2005). I dette lyset framstår en modell som PALS som selve redningen, en "livbøye" for lærer og elev. Likevel stiller artikkelen kritiske spørsmål ved om skoler som har implementert en slik modell står bedre rustet til å styrke fellesskapet og ivareta den enkelte elev. Det problematiseres hvorvidt "programmerte" skoler med atferd som hovedfokus har tid og rom til å heve et handlingsorientert yrkesspråk opp på et nivå hvor lærere gis anledning til å vurdere egen arbeidssituasjon uavhengig av programlojalitet.

Det å administrere et så omfattende system som PALS modellen innebærer et så tidkrevende og etter min oppfatning altoppslukende fokus at det blir et hovedengasjement for skolen. Et kontrollerende, atferdsvurderende og regulerende miljø fremmer verken læring, utvikling eller god psykisk helse, etter mitt syn. Et slikt system kan snevre inn perspektivet, tilsløre livsviktige mål, og objektivisere barn dersom atferd er det som er av hovedinteresse for skolen. Slik fjernes fokus fra det som betyr mest: At hver enkelt

elev blir sett og anerkjent som den han eller hun er med fokus på egenskaper og indre verdier, i et miljø med stor takhøyde og toleranse for den enkelte og for fellesskapet. I følge Connell & Wellborn 1991, Perry 1998 og Turner 1995 viser empiriske undersøkelser at det er autonomistøttende læringsmiljøer, som særlig vektlegger valgmuligheter, som fremmer motivasjon, innsats og prestasjoner hos elevene (i Skaalvik & Skaalvik, 2007). I klar kontrast synes målet med PALS å være: "...å produsera veltilpassa individ, dvs. individuell atferd som er 'regulert' og 'justert' i samsvar med dei yrkesmessige og sosiale ordningane som atferda skal være funksjonell i forhold til" (Dale, red., 1992, s. 148).

Skoler ber om hjelp til å takle problematferd og bør kunne tilbys annet enn instrumentell programmering. I følge Knowles, 1980 er det slik at læreren påvirker læringsmiljøet mer enn noen annen enkeltfaktor, og det er åpenbart at lærere må støttes i en krevende arbeidshverdag slik at de kan gjøre en best mulig jobb med tiltro til egen mestring (i Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Referanser

- Arnesen, A. Ogden, T. & Sørli, M.A. (2006) *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Arnesen, A, Jensen, K. og Meek-Hansen, Wilhelm (2006) *Håndbok PALS*. Oslo: M. Seyfarths trykkeri AS.
- Bae, Berit og Waastad, J.E. (red). (1992) *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bae, Berit (1996). *Det interessante i det alminnelige. En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bateson, Gregory (1972/2000). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Bantam Books.
- Bergem, Trygve (red.) (2001). *Slipp elevene løs. Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bergem, Trygve (2005). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume 1: Attachment. The International Psycho-Analytical Library*. 79, 1-401. London: The Hogarth Press and The Institute of Psycho-Analysis.
- Dale, E. L. (red.) (1992). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Damsgaard, Hilde Larsen (2000). *En analysefattig skole? En ond sirkel*. Norsk Skoleblad, nr. 4/2000.
- Damsgaard, Hilde Larsen (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Fonagy, P. og Target, M. (1996). *Playing with reality: 1. Theory of mind and the normal development of psychic reality*. In: *International Journal of Psychoanalysis* 72, 217-233.
- Fuglestad, Otto Laurits (2002). *Samspell og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Gjøvik: Det Norske Samlaget.
- Hundeide, Karsten (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Nasjonal hovedrapport, PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Se på denne! Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave, juni 2006*. Utdanningsdirektoratet.
- Lillejord, Sølvi (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Littlejohn, S.W. & Foss, K.A. (2005). *Theories of Human Communication*. Canada: Wadsworth, Inc. Thomsen Learning.
- Mellin-Olsen, Stieg (1989). *Om å sette kunnskaper fri*. I Mellin Olsen (1989): *Om kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver*. Bergen Lærerhøgskole
- Mellin-Olsen, Stieg (1989).

- Artikkelserie i Klassekampen 19.01.1989.* I Ulleberg, Inger (2004): *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Nordahl, T, Sørлие, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og analyse av LP-modellen*. NOVA rapport 19/2005.
- Patterson, G.R., Snyder, J. & Stoolmiller, M. (1997). *Parental Discipilin and Child Anti-social Behavior: A Contingency-based Theory and Some Methodological Refinements. Psychological Inquiry. Vol 8, 223-229.*
- Ogden, T. & Sørлие, M-A. (2009). *Implementing and evaluating empirically based family and school programmes for children with conduct problems in Norway. Journal of Emotional Education, 1, 99-107*
- Ruesch, M.D. og Bateson, G. (1987). *Communication. The Social Matrix of Psychiatry*. New York: W.W. Norton & Company.
- Schibbye, A-L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E.M, & Skaalvik, S. (2007). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skårderud, F. (2007) *Eating one's words: Part III. Mentalisation-based psychotherapy for Anorexia Nervosa. An outline for a treatment and training manual. In: European Eating Disorders Review. 15, 323-339*
- Stern, D.N. (2004). *The present moment in psychoteraphy and everyday life*. New York: Norton.
- Strømme, Liv M (2009). *"Hvordan erfarer lærere at deltakelse i handlingsprogram mot problematferd virker inn på deres kommunikasjon med elevene?"* Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Bergen.
- Svarstad, Jørgen (2013, 13 desember). *Her belønnes elevene for god oppførsel*. Aftenposten, s. 6.
- Sørлие, M-A. & Ogden, T. (2007). *Immediate outcomes of PALS. A school-wide multi-level program targeting behavior problems in elementary schools. Scandinavian Journal of Educational Research, 7, 471-491.*
- Arnesen, A. & Meek-Hansen, W. (2010). *PALS Håndbok modul 1. Skoleomfattende forebyggende tiltaksnivå.*
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W. & Hendis M. (2012). *PALS Håndbok modul 2. Individuelle tiltaksnivå.*
- Tinnesland, Torunn (2003). *Relasjon mellom lærer og elev - et spørsmål om pedagogisk profesjonalitet? I: Befring, Edvard (red.). Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – problemer, utfordringer og muligheter*. Oslo: Voksne for barn. (Barn i Norge 2003).
- Ulleberg, Inger (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Watzlavick, P., Bavelas, J.B. og Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York: W.W. Norton & Company.
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K., og Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Forlag AS.

Liv Mette Strømme

Austbøveien 36

5542 Karmsund

livmette@gmail.com