



Liv Mette Strømme

Når belønning straffer seg

Artikkelen bygger på et prosjekt jeg fullførte i 2012, sponset av midler fra Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, RKBU Vest. Tittelen på prosjektet var: "Trygghet og trivsel på skolearenaen - sett fra elevers perspektiv - En sammenligning mellom to PALS skoler og to skoler som ikke har implementert programmet." Artikkelen fokuserer på den delen av prosjektet som handler om elevenes refleksjoner og utsagn knyttet til PALS programmet slik de opplever dette fra sitt ståsted.

INNLEDNING

"Gode intensjoner kan ikke legitimere tiltak i skolen, det kan bare gode argumenter", skriver Lars Løvlie i sin artikkel "Verktøyskolen" (2013). Jeg mener dette er å treffe spikeren på hodet. PALS programmet synes spekket med gode, gyldne intensjoner. Regelmatiser på alle skolens arenaer gjør livet mer forutsigbart. Kjeft og refs snus til ros og belønning! Straff byttes ut med milde konsekvenser. Barns atferd kartlegges, registreres og arkiveres. Barn som bør henvises PPT eller BUP oppdages tidligere. Tiltak settes inn på alle nivå. Intensjonene er

åpenbart gode.

Parallelt kan en reflektere over hva som er grunnlaget for all samhandling mellom voksne og barn. Det er alminnelig kjent og akseptert at fundamentet for samhandlingen i stadig større grad utvikles gjennom forhandlinger og diskusjoner, også i skolen (Fuglestad, 2002).

"Meninger og sannheter" skapes mer gjennom interaktiv meningskonstruksjon og subjektiv refleksjon enn gjennom internalisering av allerede fortolkede regler og normer" (Eide & Winger, 2008, s. 24). Spørsmål bør stilles; hva er det vi ønsker? Ønsker vi lydige barn som ikke stiller

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?"

spørsmål, eller ønsker vi *mennesker som blir aktører i et demokratisk samfunn med rett til å yte motstand?* (Østrem, 2014). Ikke minst er fokus på barns økende rettigheter nødvendig i dagens diskusjon knyttet til oppdragelsespraksis og autoritetsforhold i skolen.

I denne artikkelen fokuserer jeg på sentrale verktøy i PALS programmet, nemlig ros og belønning (positive og negative sanksjoner). Hvilke regler ligger til grunn, hva fører sanksjonene til, og hva tenker elevene selv om regler, ros, belønning og straff?

Kort om PALS programmet

PALS er et akronym for Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006). PALS er skoleomfattende, dvs at mål og tiltak skal gjennomføres hele skolemiljøet. Implementering krever at minst 80% av personalet er villige til å oppgi sin metodefrihet og styre alt arbeid lojalt etter programmets intensjoner. PALS ble først solgt inn som et verktøy for å få ”bukt med atferdsvanskene i skolen”. Etter hvert fokuserte programneha-verne i tillegg på læringsmiljø og sosiale ferdigheter hos samtlige elever. Viktige verktøy for å kontrollere elevenes atferd og effektivitet i arbeidet er ros, belønning og milde konsekvenser ved avvik fra reglene. BRA! kort gis for ønsket atferd og er innført ved de fleste PALS-skolene. Disse deles ut flittig og mangfoldig daglig. Atferdssenteret som står bak fornorskingen av PALS programmet (opprinnelig fra USA) har laget et datasystem for registrering og lagring av problematferd; SWIS (School Wide Information System). PALS skolene opererer med en regelmatrise hvor problematferd defineres, og brudd på regler blir notert i hendelsesrapporter og registrert i SWIS (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006; <http://www.swis.no/>). Ca 250 skoler har implementert PALS programmet pr i dag.

Kunnskapsminister Røe Isaksen uttalte til Aftenposten den 13 desember, 2013 (Svarstad, 2013) at det er for lite disiplin i norsk skole. Elevundersøkelsen 2013 viser at det sjelden har vært

mindre uro i våre norske klasserom. Samtidig viser elevundersøkelsen en kraftig økning i rapportering om krenkelser, særlig 8-10 klassinger svarer dette. Flest opplever krenkelser fra medelever. Dette foregår utendørs, og skolen oppdager det ikke. Elevene opplever ikke å få hjelp. Dette er elever som i mange tilfeller kommer fra PALS skoler hvor mantraet ansvar, omsorg og respekt har vært toneangivende. Når det er atferden som belønnes, er det da så sikkert at de gode holdningene følger med? Utfallet eller atferden ved respekt og lydighet kan se lik ut, men bak ligger en vesentlig forskjell: *Den ene har i seg forståelse og er varig og oppbyggende. Det andre trenger ikke å gjelde når makthaverne ikke er tilstede.* Lydighet kan lett skape opposisjon heller enn samarbeidsvilje, i følge lærer Ingrid Alnes Buanes (2011).

METODE OG UTVALG

Teori og tenkning i prosjektet har fundament i et hermeneutisk paradigme. Konstruktivisme med vekt på intersubjektivitet er også en del av den teoretiske plattformen, samtidig som dialektisk relasjonsforståelse i tillegg til Bateson's systemteori spiller en viktig rolle. Aktuell forskning og erfaringsbasert kunnskap ligger også til grunn for artikkelen.

I prosjektet mitt benyttet jeg et kvalitativt forskningsdesign, med semistrukturert fokusintervju som metode. Utvalget ble gjort etter et ”tilgjengelighetsprinsipp”, og besto av 24 elever fra fire ulike skoler, fordelt i 4 grupper á 6 elever. Elevene ble valgt ut av kontaktlærer, og foreldre underskrev samtykkeskjema basert på informasjon de fikk om prosjektet. To av skolene er PALS skoler, og den tredje skolen har en relativt lik organisering med vekt på belønning og konsekvenser som styringsmiddel. Analysen ble gjort fra et narrativt perspektiv hvor gjennomgående utsagn fra alle gruppene ble knyttet opp mot tre hovedfokus områder; trygghet, trivsel og mobbing.

De unge informantene hadde imponerende kloke tanker og betraktninger knyttet til skolelivet

sitt, og var ganske entydige i sine oppfatninger av programmet. Elevene beskriver PALS som et ryddighets- og lydighetsprogram, hvor du får belønning for å følge reglene og straff når du bryter dem. Elevene hadde også tanker om at ros og belønning gis for at det skal "svi" skikkelig dersom du ikke er blant de heldige som blir berømmet. Én elev kjente til at begrepene "ansvar, omsorg og respekt" er knyttet til programmet. Elevene opplevde også at de "vokser fra" regler, og påpekte at de yngste elevene har altfor mange regler å forholde seg til.

Metodiske utfordringer og etiske betraktninger

Å søke kunnskap om barn og deres livsverden handler også om å søke kunnskap sammen med barn (Eide & Winger, 2008, s. 17). Det er alltid en utfordring å intervju barn. Møter vi barn som informanter, eller søker vi innsyn i barns tanker basert på respekt og forståelse for at dette er noe ganske annet enn å intervju voksne? Det krever at vi som voksne er skjerpet for å kunne ivareta barnet under hele intervjuet. Man må ha stilt seg selv viktige spørsmål i forkant; hvorfor vil jeg intervju barn, hva skal jeg spørre dem om, og hva skal jeg faktisk ikke spørre om? Hensyn til asymmetri i maktbalanse og at man som voksen er en autoritet overfor barna veier tungt. Grunnen til at jeg ønsket å intervju barn var et behov og ønske om å få fram barnestemmen i PALS bildet. Så vidt jeg vet er det ingen som har gjort dette enda, og det er tross alt barna som i hovedsak målstyres ut fra en slik måte å organisere hele skolemiljø på. Jeg intervjuet barna i grupper nettopp for å kunne skjerme dem best mulig, både med tanke på deres rett til å være autonome og kunne la være å si noe dersom en ikke ønsket det, og med vekt på anonymiteten. Jeg kjente aldri på noe tidspunkt til barnas navn eller visste hvilke klasser de tilhørte. Barna viste engasjement og iver under alle intervjuene, og gav samtlige uttrykk for at de også på skolen burde bli spurt om så viktige tema som jeg spurte dem om. Lang erfaring fra arbeidet som kliniker i samtaler med etter hvert ganske mange barn var hjelpsomt også under intervjuene.

REGLER

PALS programmet har utviklet regelmatriser med ulikt antall regler for hvert eneste område på skolen; for bibliotek, klasserom, uteområder, ganger og trapper, gymsal og garderobes, kontorer og på toalettet. Reglene henger synlig på plakater slik at alle skal kunne se dem og følge dem. Elevene hadde tanker om dette. En gruppe hadde akkurat fortalt meg litt om likheten mellom Zero antimobbeprogram som ble implementert tidligere og PALS programmet som de hadde hatt i ca 5 år nå. A1: *Det går liksom i at, det er liksom det som er reglene på skolen vår, for å si det sånn...* A6: *Ja, når vi fikk PALS så laminerte de sånne bilder å sånn der de skrev ned alle sånne regler.* A1: *De henger over alt! Ler litt. Til og med inne på toalettene!* Flere ler. A1: *Og hvis du har sølt å...* A6: *Og så skal du tørke deg skikkelig!* Alle ler. A5: *Og vaske hendene!* A4: *Men jeg tror PALS er mer på et vis ansvar og omsorg og respekt...* A2: *Mens Zero var liksom mer sånn 0 mobbing.* A4: *Det var liksom det Zero var, mens PALS er liksom mer sånn hvordan du skal oppføre deg og sånn.* A1: *.....PALS er liksom mer sånn at du skal vise, være flink å sånn på skolen.* Flere mumler ja.

Intervjuer: *PALS handler om ansvar, omsorg og respekt, sier du, A4.? Opplever dere at dere har blitt mer ansvarlige?* A2: *Ja.* A1: *Det er ikke sikkert det bare er PALS. Det har jo liksom utviklet seg over årene, etter som vi har blitt eldre!* A4: *Men etter at vi fikk PALS så blir vi jo minnet på det hele tiden. ..* A1: *Da blir det liksom skjerpings..* A4: *Vi får de jo på prøver! Liksom: Hva er PALS regelen i mediateket, for eksempel. Så må du skrive hva det er, å gå og lese på de plakatene liksom som henger rundt på hele skolen.* A2: *For eksempel i gangen, mange uker på rad har vi hatt å fokusere i gangen, men vi får det ikke til!* Ler.

Elevene reflekterte over forskjellen på regler for de ulike klassetrinnene:

A4: *Jeg tror de små klassene har mer sånn at alle må leke sammen og alle må være kjekke med hverandre, mens vi har kanskje mer sånn*

rydding... Ler. A1: *Vi er dritdårlige på rydding! Det må jeg innrømme.. A1: Ja, men egentlig bryr jeg meg ikke spesielt om rydding. Det er liksom mer mobbing som virker inn på meg! Jeg tenker liksom litt mer på det enn på rydding, men PALS - reglene høres ut sånn, det er regler for ryddighet! Egentlig. A2: Ja, ikke for at folk skal ha det bra på skolen!*

Og diskusjonen fortsetter: A4: *Ja, så har vi sånn "hold hender og føtter for deg selv", for eksempel, at du ikke skal sitte sånn på andre folk, liksom (viser på A3). A1: Det høres ut som trafikkregler! A4: Ja, jeg synes vi har PALS regler som vi egentlig ikke trenger, som faktisk skjer helt automatisk. Altså vi sitter jo ikke sånn i timen (viser på A3) og tar på andre folk, liksom!* Flere ler. Elevene gav klart uttrykk for at de føler de har "vokst fra" en god del av reglene, og de var tydelig i sine utsagn om at det gir lite mening å ha de samme reglene i småskolen som etter mellomtrinnet. De syntes det kunne bli vel mye for de yngste elevene å forholde seg til av regler: A1: *Det blir vel detaljert av og til! Sånn som jeg tenker, for førsteklasingene; det blir litt vel voldsomt å ha alle de reglene!*

Skaalvik & Skaalvik (2007) understreker viktigheten av at læreren endrer sin måte å undervise på, og ikke minst sitt fokus etter hvert som elevene blir eldre. Yngre elever behøver gjerne større grad av styring i tillegg til rikelig med støtte og oppmuntring. Etter hvert kan mange elever oppleve større mestring ved å finne ut av en del ting selv, samtidig som de skal kunne jobbe mot de oppsatte målene uten å bli avhengig av læreren: *"Faren ligger i at læreren i for liten grad greier å slippe den tradisjonelle lærerrollen, og at han er for lite sensitiv overfor elevenes tiltakende behov for uavhengighet og ønske om medinnflytelse"* (ibid, s. 194). Elevene var gjennomgående tydelige på at de får altfor lite ansvar og anledning til å delta i avgjørelser som angår egen hverdag.

Jeg møtte en liten 7-åring på lekerommet vårt her om dagen. Gutten satt veldig stille på stolen

sin, og jeg spurte hvordan det er for han å sitte stille på skolen. Gutten svarte uten å nøle at det er en PALS regel å sitte stille og holde bein og armer for seg selv. Hvordan er det når man er 7 år da, spurte jeg. *Av og til ganske vanskelig, svarte gutten. Men jeg har funnet en lur måte, for jeg sitter på hendene mine og på den måten tvinger jeg kroppen til å være i ro.* Svaret fikk meg til å undre; har denne gutten kapasitet til nysgjerrighet og engasjement for læring? Hva bruker han kreftene og oppmerksomheten sin på? Følger han regler som for et barn over hodet ikke gir mening?

BELØNNING

Når elever viser ønsket atferd blir dette straks belønnet med BRA! kort. Kortene kan samles opp, og et gitt antall kan resultere i en på forhånd avtalt premie. Dette kan for eksempel være leksefri, noe godt å spise eller en aktivitet. Elevene i studien min fortalte om BRA! kort og belønning: A4: *Vi har nettopp fått belønning! A2: Leksefri! A1: Ja, vi fikk 200 BRA! kort så nå har vi leksefri denne uka. Når vi har fått mer enn 200 så kan vi få en stor belønning, når vi har fått 100 kan vi få en liten belønning. A6: Vi får kuler. Intervjuer: Hvorfor er det sånn at noen får BRA! kort og noen får kuler? Flere: Lærerne! De gjør forskjellig. A2: De er ikke like flinke til å dele ut... A6: Læreren vår glemmer ganske masse ut.. A1: Å når det er BRA! kort så er det vanskeligere å holde styr på, tror jeg! A4: Læreren vår glemte det jo ut og så plutselig fikk alle 5 stykker hver fordi han hadde glemt det så mye! Ler. A2: Han hadde glemt det i to måneder! A1: Ja, hele klassen fikk 5 stykker hver, og da ble det 5 ganger 20, og da ble det 100 BRA! kort. Så hadde vi 75 fra før! A4: Så fikk vi 100 på en dag!* Disse utsagnene sier noe om hvor vanskelig det kan være for en lærer å skulle bruke belønning etter intensjonen, fokusere på rett regelbruk, rett atferd, og rett respons til rett tid. For elevene synes det hele å virke mer eller mindre meningsløst. Morsomt, men meningsløst.

Eleven som fortalte at de får kuler i stedet for BRA! kort i hennes klasse beskriver hvordan

dette arter seg: *Vi har sånn...for eksempel når vi skal komme rolig til plassene for det har vi ikke alltid vært så flinke til. Når vi holder på med kuler å sånt da så hører vi jo liksom rett før læreren kommer : "Kule, kule, kule!" Så skal alle være stille!* Elevene minner hverandre på belønningen som venter dersom alle gjør likt, og sitter musestille på plass når læreren entrer rommet. Skjervheim (1992) snakker om "det pedagogiske mistaket", og Lars Løvlie setter dette inn i sammenheng med programbruk i skolen. Når skolen inntar et ytre perspektiv i forholdet mellom regler og atferd, og hvor observerbar atferd skal avspeile reglens krav blir dette et pedagogiske mistak (Løvlie, 2003). Skjervheim beskriver hvordan mistaket unngåelig vil falle tilbake på en selv, dvs at det avsløres og kan bli brukt mot en. Dette syntes tydelig i elevsvarene mine: *Nei, det ble jo til at vi håpet det ble bedre, men det ble det ikke, det er liksom sånn at folk gjør det for å få BRA! kort.* Eleven presiserte at de håpet det skulle bli bedre, i betydningen mindre mobbing og tulling når PALS kom på skolen deres. *Men jeg tror, eh for de fleste, at det kjekkeste med PALS'en var at de prøvde ganske mange ganger å oppføre seg blant lærere, for da kunne de få sånne PALS kort og belønning å sånn.* Elevene hadde for lengst avslørt lærernes intensjoner, og begynte tidlig å bruke sine avsløringer mot systemet.

Professor Terje Ogden intervjues som en blant flere i en artikkel i Bergens Tidende. (20.08.11). Ogden er en av "oversetterne" av PALS programmet. Han blir spurt om hva det er ok å belønne barn for, og besvarer dette med eksempler. Ogden understreker at størrelsen på belønningen betyr lite for barnet, at det er *anerkjennelsen* som kommer sammen med belønningen som er viktig og minner om at barn trenger å føle at vi ser dem og setter pris på det de gjør. Bae (1996) presiserer at hennes forståelse av anerkjennelse innebærer at "anerkjennende kommunikasjon" ikke kan være synonymt med metoder og prinsipper; noe som kan brukes som en teknikk. Dersom "anerkjennende kommunikasjon" brukes for å oppnå ulike ting, *"jobber man strate-*

gisk og kommunikasjonen vil bli preget av en form for kontroll fra den voksnes side" (ibid, s. 148). Jesper Juul uttaler på sin side: *"Husk, du kan få ros hver dag uten å bli sett"* (2011, s.18). Jeg har sett lærere lojalt rose positiv atferd og dele ut BRA! kort i høyt tempo for å rekke over alle i klassen som kvalifiserte, uten at jeg kan si at noe enkelt barn ble sett og anerkjent på noe nivå.

Når skolen jobber systematisk med å "luke bort" problematferd, kan en i blant se at barna endrer seg fra å være støyende og utagerende regelbrytere til å bli stille og tilsynelatende trøtte, umotiverte barn. *"Det å protestere, være lei seg eller sint er ikke legitimt, men anses som en følelse som skal snakkes bort"* (Østrem, 2014, s. 62). I PALS skolen får disse barna tidlig beskjed om hvilken atferd som må endres, og når elevene viser mer ønsket atferd blir dette kommentert og belønnet, ofte med "person tilbakemelding", f.eks: "Nå er du blitt mye greiere, du kommer når du skal, du bråker ikke så mye lengre, du er blitt flinkere til å lye de voksne," osv. I utgangspunktet ser dette ufarlig ut. Carol Dweck sin forskning konkluderer imidlertid med det motsatte (1999).

Dweck har forsket på selvbilde, motivasjon og akademisk måloppnåelse hos elever, over en periode på 30 år. Hun advarer med påstanden: "Forsiktig, ros kan være farlig!" Dweck fant store forskjeller hos elever på flere områder knyttet til hvilke typer feedback de fikk fra læreren sin; ros for intelligens, at de var snille, flinke barn (person- feedback) versus positiv tilbakemelding på arbeidet lagt ned i oppgavene, på selve prosessen mot målet (prosess-feedback). Hun konkluderte slik: Roser vi barn for deres intelligens eller flinkhet forteller vi barna at det er dette det hele dreier seg om; "Prøv å forstå smart, ikke risiker å gjøre feil, velg minste motstands veg så du ikke blir avslørt!" Disse barna mistet fort motet og tålte lite motstand, viste Dwecks forskning (ibid). Barna som fikk positiv tilbakemelding på jobben og utholdenheten, viste klar motivasjon for å fortsette med god

innsats. *"But if praise is not handled properly, it can become a negative force, a kind of drug that, rather than strengthening students, makes them passive and dependent on the opinion of others"*. (Dweck, 1999, s. 1) Barna som fikk positiv feedback på prosess tålte også motstand og feil uten å miste motet, i motsetning til "person-feedback" gruppen, i følge Dweck. Barna viste gjennom selvevaluering, etter å ha gjort noe feil, at de oppfattet seg selv som mindre flinke, slemmere og mindre snille enn andre barn. Etter få feil var barnas vurdering av seg selv som "slemme" etablert, et inntrykk som holdt seg stabilt over tid (ibid). Vi har fått færre elever med "atferdsvansker", men kan konsekvenser av amerikanskinspirert, målstyrt utdanningsvitenskap i skolene våre også være at vi får flere ytrestyrte barn som viser lært hjelpeløshet og skjørt selvbilde?

Andre forskere som særlig hadde fokus på barn med lavt selvbilde beskriver sine funn slik: *"Together, these findings suggest that adults, by giving person praise, may foster in children with low self-esteem the very emotional vulnerability they are trying to prevent"* (Brummelman, Thomaes, Overbeek, de Castro, van den Hout & Bushman, 2013). Kamins og Dweck (1999) kom til samme konklusjon i sin forskning: *"The findings presented here suggest that person praise in fact can hinder the very strivings it was intended to encourage"* (s. 846). Lepper, Green & Nisbett (1973) fant at barn som forventer belønning viser mindre indre interesse for tilsvarende oppgaver seinere, og konkluderte med at ytre motivering ved hjelp av belønning undergraver barns lærelyst. Liknende funn har japanske hjerneforskere presentert, i følge forskning.no. (22.11.2010). Den aktuelle studien er publisert i Proceedings of The National Academy of Sciences (PNAS). Deci & Ryan (1999, 2000) viser gjennom sin forskning at selv om konkret belønning kan kontrollere atferd, er den mest negative effekten at den forhindrer selvregulering, og svekker indre motivasjon: *"In other words, rewards contingencies undermine people's taking responsibility for motivating and*

regulating themselves" (Deci & Ryan, 1999, s. 659). "Underminerings-effekten" synes ikke å være gjort til gjenstand for refleksjon i PALS programmet. Programmet har tvert i mot ros og belønning som sitt viktigste verktøy.

MILDE KONSEKVENSER

I PALS programmet skal ikke begrepet "straff" benyttes, men "få, milde konsekvenser". Ved regelbrudd får eleven tilsnakk og tilbud om å vise den rette atferden til lærer. Time-outs kan være en konsekvens, brev med hjem, igjen-sitting, ekstra lekser, gå sammen med en voksen i friminutt, tap av goder som for eksempel friminutt, osv.

Elevene har sin oppfatning av hva som kan skje ved regelbrudd: A3: *...og så kan du få sånn gul lapp, og hvis du har fått mange så kommer du til rektor eller må sitte igjen, eller...* A1: *....og hvis du har fått ti gule lapper kan du bli utvist! Men de gule lappene de er ikke bare her, de kommer, de skriver det ned, så går de inn på databasen din og ser, når du blir voksen, for eksempel om du søker på jobb så kan de se det! I hvert fall det de sier til oss..* Her har elevene snappet opp at det som skjer av regelbrudd blir loggført i et datasystem (SWIS.) Eleven setter ord på en frykt for at denne informasjonen kommer til å følge han hele livet og få innflytelse når han skal søke seg jobb. Dette er etter mitt syn svært betenkelig.

A6: *Men hvis vi gjør noe sånn galt som ikke er PALS for eksempel, slå noen eller noe sånnså krysser de av, læreren, et sted der de ikke har vært flinke. Og så, det som er merkelig, jeg kikket på den lappen, vi har liksom fått sett dem og delt de ut og lest dem, og på den ene så sto det "Eleven har.. "også sto det "hatt med seg våpen på skolen! Flott! Elevene ler og undrer seg over sannsynligheten i dette. A4: Men det er litt rart fordi de små elevene, de som går for eksempel i første eller fjerde klasse, de tar det helt sånn krise med de gule lappene hvis*

læreren sier sånn: Ja, nå tror jeg snart vi må begynne med noen gule lapper her! Også blir de helt.. da får de helt panikk! De gule lappene er så skumle, liksom! Ingen liker dem, men..” Her snakker vi om de aller yngste elevene som altså får forespeilt hva som kan skje ved regelbrudd. Små, redde elever som på denne måten blir desto enklere å kontrollere. Jeg er i tvil om det balanserer ting at for hver negative kommentar/konsekvens skal eleven ha 5 positive? (PALS regel).

Professor Ogden (2011) understreker at ros og belønning er flott, men advarer mot straff. Samtidig sier han at det greit å bøtelegge barn hvis de ikke hører etter. Jeg strever med å se det konsistente i Ogdens uttalelser her. En definisjon på straff som ikke er satt i juridisk sammenheng kan i følge The Free Online Dictionary være: *Noe som en får som gjengjeld etter å ha gjort noe ulovlig/uønsket, eks: ”Du brøt avtalen vår, og som straff må du bli hjemme i kveld”.* Jeg strever med å se forskjellen på dette som altså er straff som Ogden advarer mot, sammenlignet med PALS’ håndheving av milde konsekvenser. En konsekvens av regelbrudd i et friminutt kan som nevnt være at eleven må gå ved siden av en voksen i neste friminutt, for seint komming kan føre til at eleven må sitte igjen etter skoletid, får flere oppgaver i leksearbeid, blir fratatt ulike goder, osv. Hvor ligger forskjellen? Forsøker man å gjøre straff til noe mindre, mer spiselig ved å omformulere til ”milde konsekvenser”? Milde konsekvenser synes i denne sammenhengen å være en betydelig undervurdering av barns opplevelser knyttet til integritet og egenverd. Jeg vil i tillegg peke på ignorering som også er et anbefalt virkemiddel, og som etter mitt skjønn slår inn som smertefull avvisning hos mange barn.

En tankevekkende episode skjedde da jeg observerte i et klasserom med 7-klasse elever. Eleven jeg skulle observere var i følge lærer lite motivert for skolearbeid, og framsto mutt og lite vennlig mot omgivelsene. Gutten satt i gruppe sammen med to andre gutter og elevene skulle

jobbe individuelt med en oppgave. Lærer går plutselig ned til de som gutten sitter sammen med og gir dem hvert sitt BRA! kort mens hun skryter av hvor flott de jobber. Gutten jeg observerer får ingen respons, han jobber, men kan ikke framvise et godt resultat. I det lærer snur seg og går kommer gutten med et høyt, i mine ører oppgitt uttrykk, reiser seg brått og kaster bøkene sine hardt i gulvet. Min oppfatning var at gutten forsto straffen i det å ikke jobbe som forventet, og han kjente på avvisningen da medelevene fikk godord og belønning fra lærer mens han fikk ingenting. Slik kan ros indirekte gjøre vondt verre. Eleven jeg observerte strevde antakelig med oppgaven sin, og da medelevene fikk ros og oppmuntring syntes frustrasjonen hans å stige til en såkalt ”utagering”. Avvisning kan være smertefullt, og avvisning tilsvarer fravær av belønning når andre får.

En annen ting som forbausset meg var også noe elevene hadde avslørt. Jeg spurte om de tror at noen elever føler seg fristet til å gjøre noe kun for å oppnå BRA! kort. Den ene gruppen svarte nei til dette, i motsetning til en annen gruppe som var helt klare på at mye god atferd skjer under lærerens blikk for deretter å fordufte. Gruppen som svarte nei hadde imidlertid denne fortolkningen: A1: *Vi pleier jo som regel å få BRA! kort hvis det er noen som har glemt å gjøre noe eller vært urolige eller et eller annet, da pleier de som har vært flinke med akkurat det å få BRA! kort. For å få den personen til å bare: Ahhh, hvorfor gjorde jeg ikke det, da hadde jo jeg fått BRA! kort! Til å tenke litt sånn.* Andre elever følger opp: A4: *Ja, for å skjelle de andre litt ut sånn: Nei, dere får ikke BRA! kort for dere har ikke gjort leksene skikkelig!*

A4: *Ja sånn liksom: ”Da får dere BRA! kort og dere andre, dere er bare teite”, eller hva det nå var han sa. A1: Ja, dere har ikke vært flinke i dag, dere har ikke gjort leksene deres!* Elevene oppfatter med andre ord helt tydelig at rosen gis for å straffe elever som ikke har fulgt regelen eller gjort som de skal. Ros gjør vondt verre for eleven som hadde glemt leksene sine. ”No

matter how objective we try to be, our feedback conveys messages about what we think is important, what we think of them, and how they should think of themselves” (Dweck, 1999, s. 3). Dweck understreker betydningen av alt vi formidler til barn, og at vi formidler budskap på flere nivå hele tiden (Bateson, 1972/2000; Bae, 1996; Schibbye, 2002; Ulleberg, 2004).

Basert på elevutsagnene over kan en tenke at det ganske sikkert ikke var slik PALS ”skaperne” hadde tenkt at det skulle bli. Slik blir det like fullt, og ros får uante konsekvenser og dimensjoner når den brukes teknisk, instrumentelt slik vi er vitne til her.

KONKLUSJON

Skolen er og skal være opptatt av danning i trygge læringsmiljø bygget på indre motivasjon, holdninger og utvikling av integritet. Holdninger preget av omtanke og respekt for andre. Ingen av elevgruppene glimret med refleksjoner som syntes å avspeile egne etiske holdninger. En elevgruppe sa i klartekst at det nok hjelper på å la være å mobbe andre når man vet man blir belønnet for det. Psykolog Jan Christophersen mener at vi de siste 20 årene har sett en tendens til at vi overdimensjonerer verdien av ytre belønning, noe som er et paradoks i og med at vi vet godt fra psykologien at mennesker ikke behøver ytre stimuli som belønning for å prestere (2011). Christophersen understreker faren ved dette:

”For å si det på en tabloid måte, så er det en risiko for at vi får mennesker som er villige til å gjøre alt for penger, men som mangler verdier og holdninger” (ibid, 2011, s.15). Jeg erfarer at ungdomsskoler reagerer på de nye kullene med elever de får, fra PALS skoler. Elevene forventer ros og belønning for prestasjoner og ”proaktiv” atferd slik de fikk på barneskolen. Jeg hører ikke at de kommer med bedre holdninger eller større spekter av sosiale ferdigheter, slik PALS tar mål av seg å produsere. A1: *Jeg følte at PALS hjalp mye mer enn Zero! Zero det skjønte jeg ikke helt meningen med, og PALS, er du snill der så får du belønning.* Tankevekkende utsagn om hva elever har opplevd som det viktigste.

Ferdigheter og teknikker vektlegges heller enn kunnskap og refleksjon, understreker Foros og Vetlesen (2012). Forfatterne argumenterer for hvor presserende det er å finne et nytt innhold i danning og oppdragelse. Det er viktig at den oppvoksende generasjon utvikler evne til å vurdere samfunnsmessige forhold med et kritisk blikk, med evne til å protestere. Forfatterne siterer en tysk filosof (Theodor Adorno i ibid) som advarte mot blind tilpasning og hevdet at *oppdragelse er lik oppdragelse til å stå i mot*. Kan vi håpe på at barn fra skoler hvor *tilpasning uten motstand* har vært berømmet og belønnet vil utvise motstand ved kritikkverdige forhold i samfunnet?

Beck (2008) peker på faren for at selve systematikken i PALS gjør *ytre motivasjon* til skolens grunnleggende sosialiseringssprinsipp. Du får noe lystbetont for å oppføre deg anstendig. Samtidig framholder han at for å nå fram til elevenes indre motivasjon kreves god opplæring og danning. Juul bekymrer seg over hvilke barn vi fosterer i belønningsregimer som PALS. Han mener å erfare at disse barna mister tilgangen til ”sitt indre kompass”, at det blir vanskelig når fornemmelsen for hvordan ting fungerer blir borte når rosen mangler. Juul mener dette er så alvorlig at det kan utløse livskriser hos unge mennesker når rosen en dag plutselig opphører og krav og forventninger tar over (2011).

Når ros benyttes som et verktøy eller middel for å nå et mål om tilpasset, ønsket atferd kan det forsterke behovet hos den voksne for styring og kontroll fordi det er så enkelt å manipulere barn ved hjelp av ros og belønning. Suksessen forsterker følelsen hos den voksne av mestring samtidig som tiltaket forsterkes fordi det gir umiddelbar effekt. Barn lar seg styre og kontrollere av voksne blant annet på grunn av den skjeve maktbalansen, og fordi ros og belønning tilsynelatende er en hyggelig gest fra den voksnes side (Pettersvold & Østrem, 2013). Nettopp fordi voksne har ubegrenset makt over barn bør forskning på pedagogisk virksomhet fokusere på i hvilken grad barns verdighet og menneskelig-

het ivarettas (Sævi, 2013). Det er tankevekkende at elevenes stemmer ikke har kommet fram når det forskes på PALS programmet. Hvorfor er disse stemmene stille?

Hva vil være konsekvensen dersom vi systematisk signaliserer til barn at ”jeg tror ikke du kommer til å oppføre deg ordentlig dersom jeg ikke belønner deg for å gjøre det”? Mellin-Olsen (1989) stiller spørsmål som er viktig å besvare og ta stilling til for alle som har med barn i skolen å gjøre: ”Hvilke veier vil barnet velge dersom det blir hjulpet til å skape sin egen tilværelse? Dersom det ikke bare skal gjenspeile men også få anledning til å skape. Vil det velge det gode eller velger det selve ondskapen?” (ibid, s. 89).

Og kan vi finne alternativ til regelmatriser? Jeg vil avslutte med et sitat fra Anne-Marie Körling (lærer, veileder og forfatter) som foreslår følgende klasseromsregler: *Ta hand om dig. Ta hand om mig. Ta hand om oss. Ta hand om platsen där jag är....* Kanskje kan det være så enkelt med fokus på barnet, solidariteten og fellesskapet.

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, B. (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.
- Beck, Christian (2008) En kritikk av atferdsprogrammet PALS i skolen. Innlegg: Pedagogisk duell, 6. februar 2008 arrangert av Studentutvalget UV- fak, UiO: *Skolen – danningsarena eller arena for sosial læring? En debatt om PALS*.

Brummelman, E., Thomaes, C., Overbeek, G., de Castro, B.O., van den Hout, M.A. & Bushman, B.J. (2013)

On Feeding Those Hungry for Praise: Person Praise Backfires in Children With Low Self-esteem. *Journal of Experimental Psychology: General*. Advance online publication, Doi: 10.1037/a0031917.

Buanes, I.A. (2011).

Når en vil påvirke eller endre atferden...

Hentet 23.08.11, fra <http://johnsteffensen.no/2011/08/nar-en-vil-pavirke-eller-endre-atferden%E2%80%A6/>

Christophersen, J. (2011, 20.08).

Hva får jeg for det, da? *Bergens Tidende*, 14.

Dweck, C. S. (1999).

Caution – Praise Can Be Dangerous. *American Educator*. American Federation of Teachers.

Cronwald, C. (2010)

Belønning kan ødelegge motivasjonen. *Forskning.no*, 22.11.2010.

Dweck, C. S. (1999) Caution – Praise can be dangerous. *American Educator*; Spring 1999, 1-5. American Federation of Teachers.

Fuglestad, Otto Laurits (2002).

Samspell og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen. Gjøvik: Det Norske Samlaget.

Holgersen, H., & Trippestad, T.A. (2011).

Hva blir registrert om våre barn? Hentet 24.10.11, fra <http://www.bt.no/meninger/kronikk/Hva-bli-registrert-om-vare-barn-2597944.html#.Ux84Jed5P50>

Juul, J. (2011, 20.08).

Hva får jeg for det, da? *Bergens Tidende*, 14-19.

Kamins, M.L., & Dweck, C.S. (1999)

Person Versus Process Praise and Criticism: Implications for Contingent Self-Worth and Coping. *Developmental Psychology* 1999. Vol 35, No 3, 835-847.

Lepper, M.R., Green, D. & Nisbett, R.E. (1973)

Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the "Overjustification" Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 28, 129-137.

- Løvlie, Lars (2013)
Verktøyskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 03/2013, 185-198.
- Manger, Terje (2014)
Svake elever tror ikke på ros. *Forskning.no*, 29.01.2014.
- Mellin-Olsen, S. (red) (1989).
Om kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver. Bergen Lærerhøgskole.
- Ogden, Terje (2011, 20.08).
Hva får jeg for det, da? *Bergens Tidende*, 14.
- Pettersvold & Østrem (2013)
Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet. Oslo: Res Publica.
- Schibbye, A-L. Løvlie (2002).
En dialektisk relasjonsforståelse. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skjervheim, Hans (1992).
Det instrumentalistiske mistaket. I: Skjervheim (1992) *Filosofi og dømmekraft*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Shute, V.J. (2008)
Focus on Formative Feedback, *Review of Educational Research*, 78, 153-189.
- SWISS – School-wide Information System,
<http://www.swis.no/>.
- Svarstad, J. (2013).
Vil ha mer disiplin i norsk skole. Hentet 13.12.13 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Vil-ha-mer-disiplin-i-norsk-skole-7402006.html#.Ux9BDOd5P50>
- Sævi, T. (2013)
Ingen pedagogikk uten en ”tom” relasjon. – Et fenomenologisk- eksistensielt bidrag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 03/2013, 236-246.
- Udir.no (2013)
Elevundersøkelsen 2013.
- Ulleberg, I. (2004).
Kommunikasjon og veiledning. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Vetlesen, A.J., & Foros, P.B. (2012)
Angsten for oppdragelse: et samfunnsetisk perspektiv på dannelse. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Østrem, S. (2014)
Svarer på 6 spørsmål om barndom. *FONTE-NE* 03/14, s.62.

Liv Mette Strømme

Austbøveien 36
5542 Karmsund
livmette@gmail.com