

Yvonne Kvande Knudsen

Programlojalitet og lokale translasjoner

En kvalitativ intervjustudie av hvordan lærere ved to skoler har opplevd implementeringen av utviklingsprogrammet PALS.

Masteroppgave i pedagogikk
Utdanning og Oppvekst
Pedagogisk institutt
Fakultet for Samfunnsvitenskap og Teknologiledelse
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Veileder: professor Gunn Imsen
Trondheim, våren 2011

Sammendrag

Tema for denne masterstudien er *skoleutvikling*. Jeg har valgt å studere hvordan lærere ved to skoler har opplevd prosessen med å implementere utviklingsprogrammet: Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS). Problemstillingen har jeg forsøkt å besvare ved hjelp av tre delproblemstillinger som retter søkelyset mot Michael Fullans tre faser i et utviklingsarbeid: initiering, implementering og institusjonalisering, som fungerer som rammeverk for designet. For å belyse hvilke tilpasninger lærerne i undersøkelsen har foretatt og hvordan de har gjennomført PALS i praksis, har jeg latt meg inspirere Kjell Arne Røviks translasjonsteori, som fokuserer på hva som skjer når et program som PALS blir forsøkt tatt inn og materialisert i skolens strukturer og rutiner.

Utvalget består av seks lærere fra to skoler, hvorpå skolene befinner seg innenfor samme kommune. To av lærerne sitter forøvrig i skolens PALS- team. For å få frem informantenes perspektiver og opplevelser av fenomenet har jeg valgt en kvalitativ intervjustudie som forskningsdesign. Datamaterialet ble kategorisert og analysert gjennom en kombinasjon av en teoridrevet og en induktiv tilnærming. Jeg kom som følge av dette frem til seks kategorier som bidrar til å belyse det informantene ga uttrykk for. Det lærerne har opplevd har vært av betydning i de ulike fasene i utviklingsarbeidet, knytter seg til kategoriene: 1) nytteverdi, 2) operasjonalisering av PALS, 3) translasjoner i PALS, 4) pedagogisk grunnsyn, 5) felles praksis, og 6) ressurser og støttesystem.

Funnene viser at det har blitt foretatt tilpasninger av PALS både på klasse- og skolenivå. Fordi PALS ikke alltid har fungert optimalt, har lærerne tatt seg frihet til å tilpasse PALS til blant annet elevenes behov og interesser, alder og trinn. Lærerne på mellomtrinnet ser ut til å ha større utfordringer med å opprettholde interessen for PALS, ovenfor de eldste elevene. De har derfor i noen tilfeller vektlagt å finne sin egen måte å gjennomføre PALS på. Det har i tillegg vært nødvendig å foreta tilpasninger på skolenivå. Tiltakene ble iverksatt for å skape et positivt fokus på PALS, og for å opprettholde interesse og motivasjon hos både lærere og elever. Funnene viser at også misforståelser og usikkerhet med hensyn til hvordan enkelte elementer innenfor PALS skal gjennomføres, har vært bakgrunnen for at lærerne ikke alltid har gjennomført PALS etter ”oppskriften”.

Forord

Det er med tilfredshet og et snev av ettertenksomhet jeg nå setter siste punktum for min masterstudie i pedagogikk med fordypning i utdanning og oppvekst, ved Pedagogisk institutt, NTNU. Det har vært en interessant, spennende og ikke minst lærerik prosess, og jeg er takknemlig over å ha fått muligheten til å fordype meg i temaet skoleutvikling, et tema jeg har stor interesse for.

Denne studien hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten mine støttespillere.

Jeg vil derfor benytte anledningen til å takke alle som bidratt til å gjøre studien mulig.

Til min veileder, professor Gunn Imsen. Takk for alle innspill og tilbakemeldinger, og ikke minst for at du har uttrykt tro på meg, slik at jeg har turt å stole på meg selv i denne prosessen. Takk også til Trøndelag kompetansesenter som lot meg delta på informasjonsmøte om PALS høsten 2010. Assisterende rektor ved Bangsund skole, Eva Melhus, som stilte som foredragsholder på informasjonsmøtet har også kommet med verdifulle innspill og gode råd med tanke på utforming av spørsmål i intervjuguiden. Til Tove Nyborg ved Bangsund skole som stilte velvillig opp til prøveintervju. Mennesker som jobber med PALS vet ofte hvor ”skoen trykker”, og derfor hvilke spørsmål som er relevante å stille. Jeg har i tillegg hatt gleden av å ha innsiktfulle samtaler med regionskoordinator for PALS i den kommunen intervjuene ble foretatt. Takk til deg som ga meg så mye å spille på. Til mine medstudenter og venner, en varm takk til dere for støtte og oppløftende samtaler omkring masterarbeidet.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke mamma, og Kine for at dere har støttet meg og oppmuntret meg til å stå på videre, og ikke minst for at dere stilte opp for Natalia slik at det i det hele tatt var mulig for meg å reise bort for å foreta intervjuene. Takk også til pappa for interessante diskusjoner, og for at du har delt av dine erfaringer. Det er også på sin plass å takke min samboer som har vært en god samtalepartner og en trofast lytter. Sist, men ikke minst. En stor takk til mine seks informanter. Takket være deres velvillighet og åpenhet til å dele deres opplevelser og erfaringer omkring PALS, ble denne studien mulig å gjennomføre.

Tusen takk!

Trondheim, juni 2010

Yvonne Kvande Knudsen

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Introduksjon.....	1
1.1 Aktualitet og samfunnsmessig relevans	1
1.2 Studiens formål og problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens disposisjon.....	3
Kapittel 2. Hva er PALS?.....	4
2.1 Forskningsmessig og teoretisk grunnlag	4
2.2 Kriterier for deltakelse og organisering	4
2.3 Helhetlig tilnærming til atferdsproblematikk	5
2.3.1 Systemperspektivet	6
2.3.2 Praksisperspektivet.....	6
2.3.3 Dataperspektivet	7
2.3.4 Resultatperspektivet	7
2.4 Kjerne- og støttekomponeentene	7
Kapittel 3. Teoretisk forståelsesramme	10
3.1 Bakgrunn for valg av teori	10
3.2 Innovasjon	10
3.2.1 Endrings- og utviklingsarbeid som innovasjonsprosess.....	10
3.2.2 Initieringsfasen.....	11
3.2.3 Implementeringsfasen	12
3.2.4 Institusjonaliseringsfasen	14
3.3 Translasjonsteori.....	15
3.3.1 Translasjonsteoretisk perspektiv	15
3.3.2 Pragmatisk institusjonalisme	15
3.3.3 Kontekstualiseringsregler	16
3.3.4 Spesifikke oversettelses- og omformingsregler.....	17
3.3.5 Translatørkompetanse som kritisk suksessfaktor	20
3.3.6 Programlojalitet og/eller lokale tilpasninger	21
Kapittel 4. Metode	23
4.1 Kvalitativ forskning	23
4.1.1 Intervjustudie	23
4.2 Valg av informanter	23
4.2.1 Barlyngen skole	25
4.2.2 Svehøgda skole	25
4.3 Intervjuguide og prøveintervju	25
4.4 Datainnsamling	26
4.5 Analysering, kategorisering og tolkning	27
4.5.1 Kombinasjon av en teoridrevet og en induktiv tilnærming.....	27
4.6 Etske hensyn og vurderinger	28
4.7 Kvalitet i forskningen	29
Kapittel 5. Analyse av datamaterialet.....	31
5.1 Nytteverdi.....	32
5.1.1 Barlyngen skole	32
5.1.2 Svehøgda skole	33

5.2 Operasjonalisering av PALS	35
5.2.1 Barlyngen skole	35
5.2.2 Svehøgda skole	36
5.3 Translasjoner i PALS	37
5.3.1 Barlyngen skole	37
5.3.2 Svehøgda skole	39
5.4 Pedagogisk grunnsyn	41
5.4.1 Barlyngen skole	41
5.4.2 Svehøgda skole	42
5.5 Felles praksis	43
5.5.1 Barlyngen skole	43
5.5.2 Svehøgda skole	44
5.6 Ressurser og støttesystem	45
5.6.1 Barlyngen skole	45
5.6.2 Svehøgda skole	48
Kapittel 6. Konklusjoner og implikasjoner	51
6.1 Hva mener lærerne har vært av betydning i oppstarten av utviklingsarbeidet?	51
6.1.1 Behov for felles regler	51
6.1.2 Betydningen av å definere felles regler	51
6.1.3 Motivasjon for utviklingsarbeidet	52
6.2 Hvilke tolkninger og tilpasninger har lærerne gjort?	53
6.2.1 Pedagogisk grunnsyn virker inn på gjennomføringen av PALS	53
6.2.2 Leter etter løsninger utenfor PALS	53
6.2.3 Translasjoner i PALS	54
6.2.4 Tilpasninger til alder og trinn	55
6.2.5 Tilpasninger i forhold til SWIS-registrering	55
6.2.6 Klasse- og skolebasert tilpasning for å opprettholde fokus og motivasjon	56
6.2.7 Frikopling, frastøting og andre effekter	56
6.3 Hva er av betydning for videreføring av PALS?	57
6.3.1 Felles forståelse og konsekvent håndhevelse av atferdsproblematikk	57
6.3.2 Tilgang til ressurser og opplæring av nyansatte og vikarer	58
6.3.3 Oppfølging og støtte fra skolens PALS- team og ledelse	59
6.3.4 Oppfølging og støtte fra PALS-veileder	59
6.4 Konklusjon	60
6.5 Forslag til videre forskning	61
Etterord.....	62
Litteraturliste.....	63
Vedlegg 1: Godkjenning NSD	i
Vedlegg 2: Forespørsel til rektor	iii
Vedlegg 3: Informasjonsskriv prøveintervju.....	iv
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	v
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	vi

Kapittel 1. Introduksjon

1.1 Aktualitet og samfunnsmessig relevans

Dagens skole stadig er utsatt for krav om endringer for å tilpasse seg samfunnets og fremtidens behov for konkurransedyktighet innen kunnskap og utdanning. Som et resultat av dette innledet regjeringen år 2000 med økt satsing på kvalitetsutvikling i skolen (Grøterud & Nilsen, 2001). Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004, *Kultur for læring*, er en videreføring av denne satsningen, og fokuserer nettopp på behovet for kvalitetsheving i skolen. For å imøtekomme disse kravene har det blitt utviklet ulike klasse- og skoleomfattende programmer som har til hensikt å heve kvaliteten i skolen. Dersom vi tar dette et steg videre, til de stadige debattene omkring uro, bråk og utagering i dagens skole, nærmer vi oss kjernen. Det har de siste årene blitt stadig økende interesse for mer systematiske og resultateffektive tiltak for å forebygge atferdsproblemer, samt styrking av elevenes sosiale kompetanse (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes, 2006).

I 1997 arrangerte Norges forskningsråd en ekspertkonferanse om ”Barn og unge med alvorlige atferdsvansker”. Med utgangspunkt i kunnskapen som kom frem under konferansen, ble det satt ned en ekspertgruppe som skulle anbefale valg av tilnærminger for å forbygge, samt behandle atferdsvansker blant barn og unge. Samtidig ble det opprettet en forskningsenhet knyttet til Universitetet i Oslo, som skulle utvikle behandlingsfaglig kompetanse, som videre kunne arbeide med alvorlige atferdsproblemer blant barn og unge, og evaluere tiltakene. Prosjektet som etter hvert fikk navnet ”Atferdsprosjektet”, jobbet i fem år med implementering og evaluering av behandlingsprogrammene Parent Management Training Oregon (PMTO)¹ og Multisystemisk Terapi (MST)². Prosjektet ble avsluttet i 2003, og Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis (Atferdssenteret) ble etablert. Etter utprøving av behandlingsmodellen PMTO ønsket forskerne ved Atferdssenteret å utvikle en helhetlig skoleomfattende tiltaksmodell bygd på de samme prinsippene. Dette markerte starten på tiltaksprogrammet og pilotprosjektet PALS. PALS står for *positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*, og er et skoleomfattende multimodalt tiltaksprogram som implementeres i den norske grunnskolen med formål å fremme positiv

¹ PMTO retter seg mot familier med barn mellom 3 og 12 år som sliter med alvorlige atferdsproblemer (www.atferdssenteret.no).

² MST er en familie- og nærmiljøbasert behandling for ungdom i alderen 12-18 år som har alvorlige atferdsproblemer (www.atferdssenteret.no).

atferd, støttende læringsmiljø, samt forbygging og mestring av atferdsproblemer (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

1.2 Studiens formål og problemstilling

Denne studien vil belyse hvordan lærerne i undersøkelsen har gjennomført PALS. Formålet med studien er å skaffe dypere kunnskap om, og innsikt i hvordan lærere ved to skoler har opplevd implementeringen av utviklingsprogrammet PALS. Det kan i mange tilfeller oppstå sprik mellom et programs intensjon og læreres praksis. Dette er et interessant perspektiv. Da tidligere forskning har vist at det er grunn til å forvente at de miljømessige og kontekstuelle betingelsene PALS praktiseres i, vil være av betydning for om programmet fungerer bra eller dårlig, synes det viktig med forskning som kan si noe om *hvilke* miljømessige og kontekstuelle betingelser som bør ligge til grunn før en intervensjon (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006). Det er viktig med forskning som kan bidra til at skoler ser betydningen av å iverksette programmer eller modeller som er kompatible med deres kontekstuelle forutsetninger. I følge Arnesen et al. (2006) er skoleutvikling ideelt sett en læringsprosess der den enkelte skole lærer av egne og andres erfaringer. Resultater fra forskning som viser *hvordan* skoler implementerer og gjennomfører et skoleomfattende utviklingsprogram som PALS, vil derfor kunne være til nytte for andre skoler som skal inn i lignende utviklingsarbeid. Resultatene av denne studien vil derfor kunne være overførbare og relevant i en større sammenheng. Det er også ønskelig at resultatene av denne studien kan bidra til å gi programutviklere innsikt i hva lærere vektlegger i implementeringen av et skoleomfattende utviklingsprogram. Forhåpentligvis kan programutviklere dra nytte av funnene til fremtidige revideringer. På bakgrunn av dette vil jeg presentere følgende hovedproblemstilling:

Hvordan har lærerne opplevd prosessen med å implementere utviklingsprogrammet PALS i sin skole?

For å besvare hovedproblemstillingen har jeg valgt følgende delproblemstillinger:

1. *Hva mener lærerne har vært av betydning i oppstarten av utviklingsarbeidet?*
2. *Hvilke tolkninger og tilpasninger har lærerne gjort i gjennomføringen i forhold til det opprinnelige programmet?*
3. *Hva mener lærerne er av betydning for videreføring av PALS?*

1.3 Oppgavens disposisjon

Kapittel 2 inneholder en redegjørelse for PALS som skoleomfattende tiltaksmodell. Det vil først bli gitt en presentasjon av den forskningsmessige og teoretiske bakgrunnen for PALS, samt kriterier for deltakelse og organisering. Videre vil de fire hovedperspektivene som til sammen utgjør en helhetlig tilnærming til atferdsproblematikk, bli gjort rede for.

Kapittelet avsluttes med en redegjørelse for kjerne- og støttekomponentene i PALS.

Kapittel 3 utgjør det teoretiske grunnlaget for oppgaven. I dette kapittelet vil det først bli gitt en begrunnelse for valg av teori. Videre vil teori om innovasjon og translasjonsteori bli gjort nærmere rede for, da disse i kombinasjon med empiri bidrar til å belyse problemstillingen.

Kapittel 4 gjør rede for den metodiske tilnærmingen til studien. I dette kapittelet gjør jeg rede for og begrunner valg av metode, og etiske retningslinjer for forskningsprosessens ulike stadier. Avslutningsvis i dette kapittelet vil prosessen med analysing av datamaterialet samt kvalitetssikring av studien bli vektlagt. Studien baseres på et kvalitativt design, med intervju som metodisk tilnærming.

Kapittel 5 gir først en beskrivelse av de seks kategoriene som ble utviklet under prosessen med å analysere datamaterialet. Videre blir det gitt en presentasjon av resultatene i studien.

I *Kapittel 6* drøftes og diskuteres resultatene, hvorpå hovedproblemstillingen blir besvart gjennom delproblemstillingene. Avslutningsvis vil jeg presentere noen tanker rundt forslag til videre forskning på feltet.

Kapittel 2. Hva er PALS?

2.1 Forskningsmessig og teoretisk grunnlag

PALS inneholder komponenter fra behandlingsmodellen *Parent Management Training-Oregon modellen* (PMTO). I tillegg er PALS basert på den skoleomfattende modellen *The School-Wide Positive Behaviour Intervention & Support* (PBIS)³ utviklet ved universitetet i Oregon, USA. PBIS er implementert i flere hundre amerikanske, og kanadiske skoler med lovende resultater (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006). Erfaringene og de positive resultatene fra disse modellene har senere blitt overført og tilpasset barnetrinnet i norsk grunnskole under tittelen PALS. En uavhengig forskergruppe anbefalte i 2006 en videreføring av PALS, og med støtte fra Utdanningsdirektoratet skal PALS etter hvert tilbys alle skoler i Norge. Til sammen utgjør PMTO og PALS en helhetlig innstans for å styrke barns sosiale kompetanse, samt forbygge og håndtere atferdsproblemer i den norske skolen (Arnesen, 2006).

Teoriene PALS bygger på, søker å forklare hvordan og hvorfor tiltakene som iverksettes fungerer i forhold til målsettingene. PALS har et multiteoretisk fundament for å belyse alle aspekter ved hvordan elever fungerer i skolen. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori supplert med teorier som forklarer hvordan barns antisosiale atferd utvikles og påvirkes gjennom miljøtiltak, står sentralt. Pattersons læringsteori om sosial interaksjon, som omhandler hvordan barn lærer asosial atferd, danner også en del av teorigrunnet. Teorien handler om hva som fører til at noen opprettholder antisosial atferd, mens andre etter hvert utvikler en mer sosial kompetent atferd. Sett under ett kan teoriene PALS bygger på sies å være psykologiske teorier, som handler om hvordan barns atferd utvikler seg i samspillet mellom barnet selv og omgivelsene (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

2.2 Kriterier for deltakelse og organisering

Implementering kan defineres som en iverksetting og gjennomføring av en modell eller et program i praksis. En vellykket implementering er i følge forskning fra både USA og Norge avhengig av at skolen tar stilling til om de kan oppfylle noen forhåndsdefinerte kriterier. Skolen må først og fremst oppleve at det er behov for å utvikle positiv atferd og fremme et støttende læringsmiljø. I tillegg må skolen definere minst ett mål for forbedring av

³ PBIS har et skoleomfattende perspektiv på både forbygging og mestring av problematferd, samt fokus på høy implementeringskvalitet som kan sikres gjennom utviklingstiltak for hele personalet, i tillegg til ekstern støtte (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

læringsmiljøet. Det er også et uttrykt et krav at skolen skal ha minst 80 % oppslutning om deltakelse hos skolens personale. Skolen må dessuten ha støtte og aktiv deltakelse fra skolens ledelse i utviklingsarbeidet, i tillegg til støtte og medvirkning fra foresatte, skoleadministrasjonen, samt annet støtteapparat. Det er også viktig at skolen er villig til å avsette tilstrekkelig tid, prioritere ressurser og ha fokus på innsatsen i minst 3 år. Avslutningsvis må skolen må være villig til å evaluere innstasen.

PALS har en tidsramme på tre år, der både planlegging og implementering står sentralt. Under initieringsfasen, det første året, skal den enkelte skole planlegge og tilrettelegge programmet. Det etableres blant annet et PALS- team ved skolen, bestående av 5-7 personer fra PP-tjenesten⁴, foresatte, lærere og skolens ledelse. Teamets ansvar er å drive utviklingsarbeidet og bidra til at skolens ansatte blir gjort delaktige i prosessen. For hver skole er det oppnevnt en ekstern veileder, ofte en rådgiver fra PP-tjenesten. I løpet av det andre året, også omtalt som implementeringsfasen, skal tiltakene som ble planlagt og utarbeidet første året, iverksettes. Dette året ligger fokus på oppfølging på skole- og klassenivå, såkalt *universelt* tiltaksnivå, og alle skolens elever blir introdusert for reglene. Under institusjonaliseringsfasen, det tredje året, er det viktig at skolen vektlegger oppfølging og vedlikehold av PALS. Det innebærer oppfølging av de skoleomfattende og universelle tiltakene, samt oppfølging av elever i moderat eller høy risiko for problematferd. Disse to gruppene blir også omtalt som henholdsvis *selektert-* og *indikert* tiltaksnivå⁵. Felles for nivåene er at tiltakene som blir iverksatt har som mål å fjerne eller dempe faktorer som bidrar til opprettholdelse av problematferd (Arnesen, 2006).

2.3 Helhetlig tilnærming til atferdsproblematikk

PALS består av fire hovedelementer som til sammen utgjør en helhetlig tilnærming til atferdsproblematikk. De fire hovedelementene *system*, *data*, *praksis* og *resultater*, som er i kontinuerlig vekselvirkning med hverandre, bidrar til å belyse de ulike perspektivene i PALS som skoleomfattende tiltaksmodell.

⁴ Pedagogisk psykologisk tjeneste.

⁵ Det *selekterte tiltaksnivået* er nødvendig for mellom 10-15 % av elevene, og omtales som de "gule elevene". Dette fordi tiltakene som iverksettes på universelt nivå ikke er tilstrekkelig. *Indikert tiltaksnivå* iverksettes tredje året, og gjelder for et fåtall av skolens elever. Man regner med at ca. 2-5 % av elevene ikke har utbytte av hverken universelle eller selekterte tiltak og derfor har behov for indikerte tiltak. Dette er de såkalt "røde elevene" (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

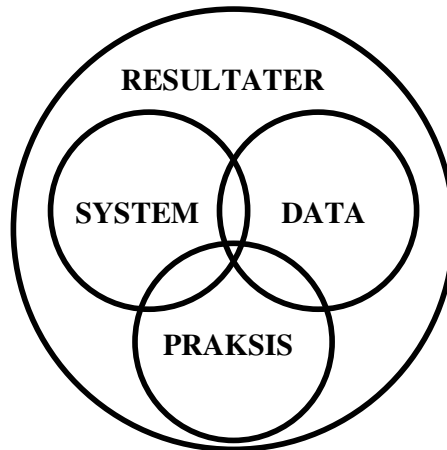


Fig. 1. De fire hovedelementene: system, data, praksis og resultater (Arnesen, Ogden & Sørлие, 2006).

2.3.1 Systemperspektivet

Systemperspektivet omhandler både skolens indre og ytre støttesystem. Det ytre systemet innbefatter eksterne aktører som for eksempel PP-tjeneste, skolehelsetjeneste og barnevernstjeneste. Gjennom støtte, beslutninger samt oppfølging av tiltak påvirker de skolen. På den andre siden utgjør skolens ledelse, ansatte, elever og foresatte det indre støttesystemet. Støtte og medvirkning fra skolens ansatte og elever er avgjørende når skolen starter arbeidet med å tilpasse tiltaksprogrammet til skolens kultur. Gjennomføring samt vedlikehold av innsatsen sikres ved at nødvendige ressurser og rammer er gitt (Arnesen, Ogden & Sørлие, 2006).

2.3.2 Praksisperspektivet

Praksisperspektivet dreier seg om å iverksette PALS- modellen i praksis. Dette perspektivet handler om å tilpasse PALS- komponentene til den spesifikke skolen, samtidig som det settes i gang en plan for hvordan modellen skal implementeres. Støtte og utvikling av personalets kompetanse slik at de behersker ferdighetene som er en del av modellens tiltakskomponenter, samt forståelse for når og ikke minst hvor disse ferdighetene skal anvendes, er et viktig mål. For å støtte skolen i arbeidet, kommer det inn en ekstern PALS-veileder som sørger for opplæring av PALS- teamet. I fellesskap har de ansvar for opplæring av skolens personale, før lærerne selv lærer opp alle skolens elever i tiltakskomponentene. Et viktig mål er at kunnskap og ferdigheter skal holdes ved like og videreutvikles (Arnesen, Ogden & Sørлие, 2006).

2.3.3 Dataperspektivet

Dataperspektivet handler om systematisk kartlegging av læringsmiljøet i den enkelte skole. Informasjonen som kommer som følge av kartleggingen, gir en statusrapport på hvor skolen står, samtidig som det gir en mulighet til å vurdere om effekten av allerede igangsatte tiltak er tilfredsstillende. Her er det flere datakilder som brukes. Den første dreier seg om kartlegging av hva skolen oppfatter som beskyttende forhold i skolens læringsmiljø, samt en kartlegging av risikofaktorer. Denne kartleggingen gjøres under initieringsfasen og legger grunnlaget for skolens målformuleringer. Den andre datadelen omhandler rapportering av atferdsproblemer og regelbrudd. Dette gjennomføres av skolens ansatte ved at de skriftlig registrerer problematferd hos elevene. Registreringene blir gjort i hendelsesrapporter, samt i det databaserte informasjons- og kartleggingssystemet *School- Wide Information System (SWIS)*⁶ i følge Arnesen et al. (2006). Sørli og Ogden (2006) peker i sin evaluering av PALS på at det lærerne syntes var mest utfordrende med bruk av SWIS, var det å være bevisst når hendelsesrapporter skulle brukes og hvilke atferdsproblemer som skulle rapporteres. Videre fremhever de at skoler som tar i bruk SWIS bør være oppmerksom på over- eller underrapportering av problematferd, og at rapporteringspraksisen kan variere fra lærer til lærer.

2.3.4 Resultatperspektivet

Resultatperspektivet gir en indikasjon på om den praksis som utføres i skolen innfrir intensjonen med PALS. Hvorvidt skolen har innfridd intensjonen, baseres på resultater fra vurdering gjort av skolens personale, elever, og foresatte. Dersom personalet og elevene bruker mindre tid på forstyrrelser, bråk og uro, er dette også en indikator på hvorvidt intensjonen med PALS er innfridd. En vurdering av om skolen har utviklet en felles visjon, og om personalet utøver felles praksis er også et viktig delmål innenfor resultatperspektivet (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

2.4 Kjerne- og støttekomponentene

Intervensjonskomponentene i PALS ligger til grunn for utformingen av opplæringsdelen, samt de praktiske tiltakene i modellen, og er derfor viktig å belyse. Å iverksette intervensjonskomponentene i praksis, kan være vanskelig og utfordrende for noen. Av denne grunn er det utformet bestemte innlæringsstrategier som en del av opplæringstiltakene rettet

⁶ SWIS skal bidra til at hver enkelt skole får et realistisk bilde av problemsituasjonen ved sin skole. Dette fører til at personalet får et bedre grunnlag å basere sine vurderinger, beslutninger og tiltak på, i arbeidet med å skape et mer positivt læringsmiljø (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

mot personalet. De handlings- og forståelsesrettede komponentene omtales også som kjerne- og støttekomponenter og innebærer:

Å definere regler og forventet atferd er viktig fordi både voksne og barn har behov for å vite hvilke regler som gjelder for sin skole. Reglene må i det følgende håndheves likt dersom elevenes læringsmuligheter og samarbeidsrelasjoner skal kunne fremmes. Ulik behandling av elever vil kunne føre til regelbrudd, uro, konflikter, utrygghet og uforutsigbarhet i læringsmiljøet. *Innlæring av regler og forventet atferd* til skolens elever, er neste steg i arbeidet. Reglene skal gjelde på alle skolens arenaer. *Å gi elevene gode og effektive beskjeder* kan bidra til mindre uro og bråk i skolen. Lærere som bruker mye tid og energi på å håndtere problematferd vil kunne ha stor nytte av å gi tydelige beskjeder som uttrykker positive forventninger til elevene (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

Å oppmuntre ønsket atferd og gi positive konsekvenser innebærer at skolens personale skal gi oppmuntring, ros og anerkjennelse når elevene gjør noe definert som forventet atferd. Elevene kan også gis mer håndfaste belønninger som bra-kort⁷. *Å involvere seg positivt* i elevene handler om å være oppmerksom og bry seg om den enkelte elev gjennom gode og effektive beskjeder, oppmuntring og grensesetting. *Grensesetting og negative konsekvenser* er på lik linje med positive konsekvenser en nødvendighet i arbeidet med barn. Personalet må på forhånd komme frem til hvem som skal reagere når, samt hvordan det skal reageres ved regelbrudd. *Regulering av følelser* er nødvendig for voksne som arbeider, og er i nærkontakt med barn. Lærere kan møte utfordrende situasjoner i skolehverdagen, og gode strategier for kontroll over eget sinne er nødvendig for å unngå at konflikter forverres (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

Tilsyn, oppfølging og veiledning handler om hvordan skolens personale forholder seg til elevene på en proaktiv og systematisk måte gjennom veiledning, oppfølging og tilsyn både på uteområdet, i fellesarealer og i undervisningsrommet. *Problemløsning* som metode benyttes som tilnærming til å utvikle både elevenes og lærernes samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter, og skal bidra til at de lærer mer hensiktsmessige handlings- og løsningsalternativer når problemer oppstår. *Å kartlegge elevatferd, identifisere problematferd og vurdere tiltak* handler om at skolen selv finner sitt endringsbehov gjennom å kartlegge

⁷ Dette er verdikort som gis til enkeltelever i forsøk på å motivere, eller til hele klassen som fellesbelønning (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

læringsmiljøet. Det innebærer å identifisere faktorer i skolemiljøet som bidrar til å fremme og opprettholde prososial atferd, og faktorer som hemmer og opprettholder utviklingen av problematferd. Formålet med kartleggingen er blant annet å skape en felles forståelse av situasjonen blant personalet (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

Det ble i 2006 foretatt en evaluering av PALS, der fire PALS- skoler og fire sammenligningsskoler deltok (Sørli & Ogden, 2006). Funnene viste at det var en generell nedgang i problematferd i skolene. Selv om det var en generell nedgang i problematferd, observerte lærerne i PALS- skolene mindre problematferd i undervisningsrommene og i skolemiljøet, enn sammenligningsskolene. De positive endringene var tydeligere på skole- enn klasseromsnivå, noe Sørli og Ogden (2006) hevder skyldes den store vekten som legges på skoleomfattende og konsistent regelhåndhevelse i hele personalet. De svake resultatene på klasseromsnivå forklares med at kanskje ikke alle lærere i samme grad fulgte modellens retningslinjer og prinsipper i sin daglige praksis.

Kapittel 3. Teoretisk forståelsesramme

3.1 Bakgrunn for valg av teori

Målet med denne studien har ikke vært å undersøke programmet i seg selv, ei heller å foreta en evaluering av hvorvidt skolene har gjennomført programmet godt eller dårlig. Fokus for studien har vært å belyse hvordan PALS har blitt implementert. Som utgangspunkt vil jeg bruke teori om innovasjon. Michael Fullans (2007) tre faser i et utviklingsarbeid: initiering, implementering og institusjonalisering,⁸ fungerer i min oppgave som rammeverk for designet, og har dessuten utgjort grunnlaget for utformingen av intervjuguiden. I tillegg vil jeg bruke Røviks (2007) translasjonsteori. Den gjelder organisasjonsnivået, og har fokus på hva som skjer når nye ideer implementeres i organisasjoner. Når programmer skal implementeres må de gjennomgå en translasjonsprosess, det vil si, bearbeides lokalt før de kan tas i bruk. Det synes derfor viktig å presentere teori som kan bidra til å forklare de translasjonene lærerne har gjort for å tilpasse PALS til sin skole, og mer spesifikt, sitt klasserom.

3.2 Innovasjon

3.2.1 Endrings- og utviklingsarbeid som innovasjonsprosess

Skogen og Sørli (1992, s.15) har følgende definisjon av begrepet innovasjon: *”En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis”*.

Dalin (1994, s.16) definerer innovasjon som: *”Et overveiet forsøk på å forbedre praksis i forhold til oppstilte mål”*.

I alle utviklingsarbeid som foregår i skolen fremstår kunnskap om innovasjonsprosesser som en avgjørende forutsetning for resultatene som oppnås (Fullan, 2001). I følge Fullan (2007) er det viktig å forstå dynamikken i en endringsprosess, og at det er mange faktorer som er i interaksjon og spiller inn i hver fase. Han fremhever at hendelser som utspiller seg i en fase, kan føres tilbake til bestemmelser gjort på tidligere stadier. En innovasjonsprosess er derfor ikke en lineær prosess, og fasene kan ikke ses uavhengig av hverandre (Fullan, 2007).

⁸ Her vil de ulike fasene, til tross for at de ikke kan ses isolert fra hverandre, bli fremstilt lineært. Dette fordi det skal fremgå tydeligere hvilke betingelser som er knyttet til den enkelte fase.

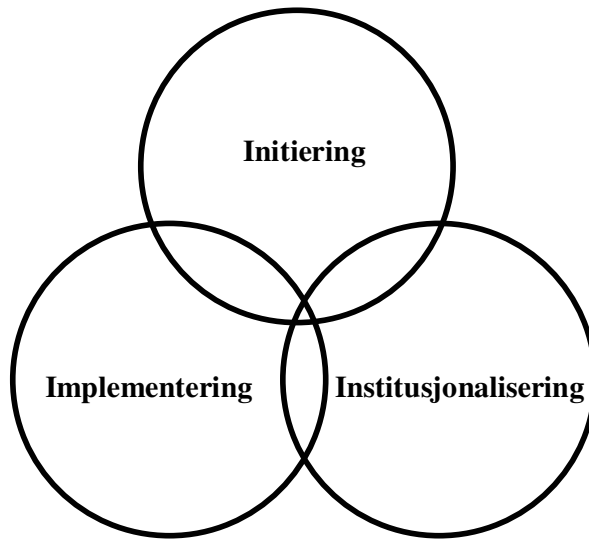


Fig. 2. De tre fasene i et utviklingsarbeid: initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan,2001).

3.2.2 Initieringsfasen

Skolens villighet for endring

Initieringsfasen som er den første fasen i et utviklingsarbeid, dreier seg i følge Fullan (2007) om prosessen som leder frem mot en beslutning om å implementere et tiltak, eller et program. Nyere forskning viser at det for å sikre en systematisk tilnærming er nødvendig at skolen foretar en vurdering av sin organisatoriske forutsetning for å implementere nye planer eller program, før iverksettingen. Det innebærer blant annet kartlegging av skolens villighet for endring i forkant av implementeringen. I følge Fullan (2007) er det viktig at skolen først og fremst kartlegger behovet for innovasjonen. Kartlegging er viktig for å sikre at implementeringen foregår i en samkjørt organisasjon med et samkjørt personale (Elias et al. 2003, her sitert etter Nordahl m.fl 2006, s.141). For å oppnå tilslutning fra lærerne er det derfor av betydning at lærerne opplever behov for programmet (Skogen, 2004). At personalet ser behovet er i stor grad avgjørende for tenkningen og handlingen i lærernes pedagogiske praksis. Gjennom å skape gode arenaer for dialog rundt lærernes verdier og pedagogiske grunnsyn, er det større sjanse for at skolen velger et program flest i personalet ser behov for, samtidig som det kan bidra til å sikre at flest mulig implementerer programmet etter intensjonene (Olweus, 2001).

Læringssyn og verdigrunnlag

Lærernes verdier blir gjennom flere studier pekt på som en viktig faktor når de vurderer nye tiltak og programmer. Programmer har gode forutsetninger for å bli tatt i bruk dersom de står i samsvar med lærernes egne læringssyn og verdigrunnlag (Hacker & Tenent 2002, her sitert etter Nordahl m.fl 2006, s.143). Dersom programmet står i motsetning til lærernes individuelle verdier, vil dette kunne påvirke implementeringsprosessen i negativ retning. For å nå målene for praksisendringene er det i følge Skogen og Sørli (1992) viktig å være bevisst at man må forholde seg til mennesker som ser og tolker verden på ulike måter. Det å forstå at mennesker er forskjellige og ser verden på ulike måter er vesentlig i innovativt arbeid. Lærernes vilje til å endre seg er også av betydning for hvor vellykket innovasjonen blir (Fullan, 2007).

3.2.3 Implementeringsfasen

Felles holdningsmessig plattform

Implementeringsfasen innebærer i følge Fullan (2007) å iverksette en idé eller et program med forventning om at implementeringen skal lede til forbedring av praksis. St.meld. nr. 30 (2003-2004) viser at arbeidet med å utvikle og forbedre skolen er avhengig av kompetente og engasjerte lærere og skoleledere. Det er viktig at skoleledere motiverer til endringer og forbedringer. Samtidig er det av betydning at alle tar ansvar for og forplikter seg til og nå felles mål. Da PALS er et skoleomfattende program som tar sikte på å involvere hele skolen, kreves det at det settes stort fokus på endring av skolens kultur og holdninger for å kunne etablere en felles faglig og holdningsmessig plattform i personalet (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006). Ledelsen bør derfor i samarbeid med personalet vektlegge å etablere felles forståelse for arbeidet de skal gjøre sammen. Felles forståelse kan bidra til å skape en fellesskapsfølelse som igjen fører til enhet i skolens forskjellige aktiviteter (Skogen, 2004). Fordelen med skoleomfattende programmer er at de gjennom å danne en felles plattform og holdning blant personalet, bidrar til å forebygge uenigheter mellom lærerne om metodikk (Olweus 2004, her sitert etter Nordahl m.fl 2006, s.142).

Lærersamarbeid og refleksjon

Fullan (2007) hevder at meningsfull interaksjon er essensielt for fortsatt forbedring. Det er større sannsynlighet for at lærerne holder seg til, og oppfyller målene i programmet dersom de får tilfredsstillende opplæring i bruken av programmet. Det er derfor viktig at det settes av tilstrekkelig tid og ressurser for å kunne bygge opp en slik kompetanse. Da alle program

støttes av en implisitt teori om hvordan mennesker lærer, er det også av betydning at lærerne blir gitt muligheten til å reflektere over programmets læringssyn når dets elementer og komponenter skal omgjøres til praksis (Elias et.al 2003, her sitert etter Nordahl m.fl 2006, s.144). Forståelse for prinsippene bak programmet kan sikres gjennom blant annet diskusjoner og praktisk utøvelse (Lamer & Hauge 2005). En rekke norske studier viser at tilrettelegging for lærersamarbeid gjennom for eksempel pedagogiske refleksjonsgrupper er en viktig forutsetning for vellykket implementering (Olweus, 2001). Bruk av spesielt trentede veiledere eller instruktører i slike grupper har i følge forskning vist seg å ha en positiv innvirkning på kompetanseutvikling, implementeringsgrad, samt vedlikehold av programmet over tid. Gjennom deltakelse i slike refleksjonsgrupper kan skoler dele erfaringer med andre i samme situasjon. Dette kan bidra til å opprettholde motivasjon og engasjement for arbeidet (Lamer & Hauge 2005). Støtte fra kolleger via møter kan på sin side bidra til en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess blant lærerne. Det er derfor viktig at skolen legger til rette for konstruktiv møtevirksomhet. Skogen (2004) fremhever betydningen av å knytte skoler sammen i nettverk, slik at skolene kan utveksle erfaringer og reflektere i fellesskap.

En aktiv og støttende ledelse

Forskning viser at rektorer i høy grad påvirker sannsynligheten for endring. Hvordan rektor handler, bidrar til å legitimere hvorvidt en endring bør tas alvorlig av lærerne. Det er derfor av betydning at rektor gir støtte til lærerne både psykologisk, og ved å avsette ressurser. Det fremheves også at rektor mest sannsynlig er den som er i en posisjon til å forme de nødvendige organisatoriske forholdene som er nødvendig for å oppnå suksess. Dette gjelder blant annet utviklingen av felles mål, samarbeidsklima, og prosedyrer for å overvåke resultatene (Fullan, 2007). Det er viktig å gjennomgå behovene knyttet til implementeringen slik at skolen kan legge ressursmessig til rette for planleggingstid med for eksempel eksterne instanser som PP-tjenesten og interne instanser som skolehelsetjenesten og foreldre. I følge Fullan (1992) er det viktig at ledelsen prioriterer programmet og følger opp implementeringsprosessen. Det motsatte kan føre til fragmentert implementering som kan påvirke det ønskede resultatet på en uheldig måte.

3.2.4 Institusjonaliseringsfasen

Den tredje og siste fasen omtalt av Fullan (2007), handler om hvorvidt endringene blir integrert i skolens strukturer og rutiner, og dermed videreført. Dersom institusjonalisering skal oppnås er det en forutsetning at sentrale elementer i både initierings- og implementeringsfasen er ivarettatt. Tidsrammen fra initiering til institusjonalisering kan vare fra to til fire år, og institusjonaliseringsfasen er i følge Fullan bare en forlengelse av implementeringsfasen. Forskning har vist at prosjekter som ikke var effektivt implementert, ikke ble videreført. Forskning viser også at bare et fåtall av de prosjekter som ble effektivt implementert, ble videreført etter perioden med støtte uteble. Mangel på interesse eller evne til å drifte spesielle prosjekter, og mangel på penger til profesjonell utvikling og støtte av personell for både tidligere og nye lærere, signaliserte slutten for mange programmer (Berman & McLaughlin 1977, her sitert etter Fullan 2007, s.103).

Opprettholde fokus

I arbeidet med implementering av programmer er det viktig å opprettholde fokus over tid. Dette kan i følge (Olweus 2004, her sitert etter Nordahl m.fl 2006, s.149) sikres gjennom å tilrettelegge for opplæring og kompetansebygging, etablering av felles forståelse og integrering av programmet i skolens virksomhet. Implementeringsforsøk vil sannsynligvis ikke overleve dersom det nye ikke blir integrert i opplegg og aktiviteter som allerede eksisterer ved skolen (Elias et. al 2003, her sitert etter Nordahl m.fl 2006, s.146).

Når et program strekker seg over tid ser man ofte en tendens til utglidning i praksisutøvelsen. Dette kan komme som følge av kunnskapsforglemmelse, mangel på entusiasme eller generell materialtretthet. For å videreutvikle samt vedlikeholde kompetansen er det derfor viktig at skoleeier avsetter nødvendige ressurser (Olweus 2004, her sitert etter Nordahl m.fl 2006, s.148). Fullan (2001) hevder at nøkkelen til varig endring ligger i planmessig og metodisk arbeid, oppfølging av tiltak, prioritering, involvering, fornying i arbeidet og evaluering. Fullan (1992) påpeker også at det i arbeidet med nye tilnærminger er viktig at lærerne ser resultater av arbeidet som blir gjort. Evaluering er derfor et hjelpemiddel som kan bidra til å sette fokus på hva som er oppnådd, og hva skolen bør jobbe videre med. Fullans tre faser i et utviklingsarbeid: initiering, implementering og institusjonalisering, er som nevnt, sentrale i denne oppgaven. Fasene er blant annet representert i de tre delproblemstillingene. Dette ved at delproblemstillingene fokuserer på hva som er av betydning i de enkelte fasene i utviklingsarbeidet.

3.3 Translasjonsteori

3.3.1 Translasjonsteoretisk perspektiv

Translasjonsteorien jeg vil benytte, er utviklet av Kjell Arne Røvik (2007). I følge Røvik handler det translasjonsteoretiske perspektivet om overføring av organisasjonsideer, og retter fokus mot tilfeller der ideer skal ut av noen organisasjoner og deretter inn i andre. Røvik (2007) fremhever at overføring handler om dekontekstualisering og kontekstualisering. I det følgende vil kontekstualisering bli gitt en grundigere presentasjon, da det er denne delen av overføringsbegrepet som er sentral i min analyse.

3.3.2 Pragmatisk institusjonalisme

Mange forskere og praktikere stiller seg spørsmålet om hva som skal til for å lykkes med overføring av ideer. I følge Røvik (2007) er evnen til å identifisere relevante ideer og relevant kunnskap, samt evnen til å omforme og tilpasse dette til sin organisasjon, ansett å være en viktig forutsetning for innovasjon, vekst og suksess. Både det modernistiske paradigmet og de sosialkonstruktivistiske antakelsene om idèoverføring er interessante å se i sammenheng med Røviks translasjonsteori som står i spenningsfeltet mellom nettopp modernisme og sosialkonstruktivisme. Det modernistiske paradigmet forstår kontekstualisering på den måten at organisasjoner har ledere som kritisk vurderer hva man har bruk for. De nye ideene blir vurdert på grunnlag av hvorvidt de kan bidra til utvikling av ny, eller mer effektiv produksjon av produkter og tjenester. Tanken er at det som synes å ha virket tilfredsstillende i noen organisasjoner, i prinsippet kan overføres og settes inn andre organisasjoner og gi omtrent de samme effektene. En viktig bakenforliggende forutsetning er at man kan skaffe seg kunnskap om ideer, og hvordan disse virker i organisasjonen det overføres fra, og at man klarer å gjenskape de samme betingelsene så likt som mulig i egen organisasjon. De sosialkonstruktivistiske antakelsene på sin side, dreier seg om hva som skjer når ideer finner veien inn i andre organisasjoner. Hovedpoenget er at selv om ideer blir tatt inn, blir de ikke nødvendigvis tatt i bruk. Skolen får, som tidligere nevnt, stadig pålegg og krav om å være endrings- og utviklingsorientert. Kjennetegnet til de sosialkonstruktivistiske antakelsene er at oppskrifter i mange tilfeller tas inn for å leve opp til disse forventningene, og at oppskriftene holdes avskjermet fra skolens kjernevirksomhet. På denne måten unngår man at virksomheten blir ødelagt av enkle, tilfeldige, og i mange tilfeller dårlige ideer fra institusjonelle omgivelser. Røvik omtaler den alternative teoretiske posisjonen som pragmatisk institusjonalisme, og sier følgende om translasjonsteori:

"Translasjonsteori åpner for innsikten om at det som overføres, er representasjoner og ideer, og slik sett noe langt mer omformbart enn fysiske objekter" (Røvik, 2007, s.249).

Det translasjonsteoretiske perspektivet gir muligheten til å se at, og hvordan ideer kan overføres mellom organisasjoner, og over tid materialiseres. Det handler om hvordan ideer nedfelles i praksisplanet i den adopterende organisasjonen.

3.3.3 Kontekstualiseringsregler

Med kontekstualisering menes det at ideer som i ulik grad er representasjoner av praksiser fra bestemte kontekster, blir forsøkt introdusert i en ny organisatorisk kontekst.

I følge Røvik kan kontekstualisering defineres som:

"Kontekstualisering handler om organisasjoners etterspørsel, mottak, implementering og utnytting av ideer og populære oppskrifter" (Røvik, 2007, s.22).

Dette kjennetegnes ved at oppskrifter tas ut av sin idèform og deretter materialiseres i rutiner, aktiviteter og strukturer i en bestemt kontekst. I denne sammenhengen er det samtidig på sin plass å vektlegge det som kjennetegner de arenaene der kontekstualiseringen foregår, og ikke minst hva som kjennetegner aktørene som utfører kontekstualiseringen. Denne kunnskapen er relevant når en skal skaffe dypere innsikt i hva som skjer når PALS forsøkes kontekstualisert i skolen. Blir ideene avvist, eller eventuelt omformet og tilpasset slik at de passer bedre inn i den lokale konteksten? Og kommer ideene til uttrykk i aktiviteter, strukturer og målbare resultater (Røvik, 2007).

I et oversettelsesarbeid finnes det regler som kan bidra til å identifisere oversettelsesprosessen. Kontekstualiseringsreglene viser et skille mellom *generelle innskrivingsregler* og *spesifikke oversettelses- og omformingsregler*. Generelle innskrivingsregler handler i følge Røvik (2007) om hvordan generelle idèmessige representasjoner transformeres slik at de får et mer lokalt og materielt preg. Da de generelle innskrivingsreglene i hovedsak dreier seg om ideer som ofte kommer inn med et globalt referansepunkt og er allmennisert, noe PALS ikke er, vil ikke disse bli nærmere omtalt her.

3.3.4 Spesifikke oversettelses- og omformingsregler

De spesifikke oversettelses- og omformingsreglene handler om hva som skjer med selve innholdet i ideene når de forsøkes overført mellom ulike organisatoriske kontekster. Mer spesifikt kan man si at reglene i hovedsak handler om hvor mange frihetsgrader oversetterne har og tar seg. Røvik sier i den sammenhengen:

”Vi er særlig opptatt av i hvilken grad og på hvilken måte innholdet i det som overføres, blir omformet når man forsøker å oversette det til en ny organisasjonskontekst” (Røvik, 2007, s.306).

Klassisk translasjonsteori som blant annet bygger på bidrag fra forskere som Nida (1964) og Vinay og Darbelnet (1958), viser et analytisk skille mellom fire grunnleggende oversettelsesregler som representerer ulik grad av omforming av det som skal overføres: *Kopiering, addering, fratrekking og omvandling*. Virkningene av det som oversettes kan innpasses fra ingen eller svak omforming, til betydelig omforming. De spesifikke oversettelses- og omformingsreglene kan derfor kategoriseres under de tre omformingsmodusene: *den reproduserende modus, den modifierende modus og den radikale modus* (Røvik, 2007). De tre omformingsmodusene vil i det følgende bli nærmere forklart.

Den reproduserende modus

Den reproduserende modus kjennetegnes ved at organisasjonen, når det oversettes mellom ulike kontekster, forsøker å gjengi samt gjenskape så nøyaktig som mulig. En hovedregel for oversettelse som kommer til uttrykk i denne modusen er *kopiering*. Begrepet kopiering er i følge Røvik (2007) et kjennemerke ved dekontekstualiseringsindustrien. Dekontekstualisering brukes som en felles betegnelse på tilfeller der en praksis eller en allerede språksatt idé identifiseres i bestemte organisasjoner eller felt, tas ut av denne sammenhengen, og omformes. PALS som program er, ved at det bygger på modeller som har vært implementert i amerikanske og kanadiske skoler, en dekontekstualisert idé. Da dekontekstualisering ikke vil bidra til å belyse min problemstilling, vil heller ikke begrepet kopiering bli nærmere omtalt her.

Den modifierende modus

Den modifierende modus kommer til uttrykk hos oversettere som et behov for å tillate en viss tilpasning og omforming av det som oversettes. Denne pragmatiske tradisjonen forsøker å balansere tilpasningen av en idé i en ny organisatorisk kontekst, med hensynet til å være tro

eller lojal til det opprinnelige. Røvik fremhever at denne modusen kommer til uttrykk gjennom de to hovedtypene av oversettelsesregler, *addering* og *fratrekking*. For å avklare begrepet *addering* sier Røvik:

”Med addering menes her at det til en idèmessig representasjon legges til noen elementer når den skal oversettes og overføres til en ny organisasjonskontekst” (Røvik, 2007, s.311)

Begrepet *addering* kan også knyttes til noe som i translasjonsteorien omtales som *eksplisittering*. Det innebærer at informasjon som er implisitt, uttalt og utydelig i den opprinnelige oppskriften, blir gjort tydelig i den oversatte versjonen. Det dreier seg om at originalen utvides ved at noe legges til, for å gjøre det uuttalte og utydelige, tydelig (Klaudy 1998, her sitert etter Røvik 2007, s.311). Et annet begrep som er nært beslektet med *addering* blir av Nida (1964) omtalt som *amplification*. Dette innebærer en forsterking av elementer fra originalen. På motsatt side står begrepet *fratrekking*, som i motsetning til å legge til, dreier seg om å fjerne eller dempe ned elementer i en versjon når den oversettes og overføres til en annen kontekst. Om begrepet *fratrekking* sier Røvik:

”Med fratrekking menes det motsatte, nemlig at man fra en idèmessig representasjon trekker fra noen elementer når den skal oversettes og overføres til en ny organisasjonskontekst” (Røvik, 2007, s.311).

Mens *addering*, som allerede nevnt, knytter seg til *eksplisittering*, knytter *fratrekking* seg til det motsatte fenomenet, nemlig begrepet *implisittering*. Dette forekommer når noe som er uttrykt og meningsbærende i en versjon i en kontekst, dempes ned eller gjøres mer generelt når det oversettes (Klaudy 1998, her sitert etter Røvik 2007, s.311). Nida (1964) viser til begrepet *utelatelse*, som også brukes om *fratrekking*. Utelatelse som er en mer radikal form for *fratrekking*, gir seg uttrykk i at man i den oversatte versjonen unnlater å ta med elementer fra versjonen det oversettes fra. Videre er det interessant å se nærmere på hvorfor disse oversettelsesreglene benyttes. For å klargjøre dette skal vi se at anvendelse av den modifierende modus kan skje under ulike grader og typer av rasjonalitet. Røvik skiller mellom to hovedformer av *addering* og *fratrekking*, nemlig *rasjonell- strategisk* og *uintendert*.

Førstnevnte, den *rasjonell- strategiske* formen, bygger på at moderat omforming av ideer ved hjelp av *addering* og *fratrekking* ofte har grunnlag i klare intensjoner og instrumentelle kalkulasjoner. Dette innebærer at man legger økonomiske årsaker til grunn for omforming.

Man kan dessuten se at det i mange tilfeller foretas pragmatiske hensyn for å unngå at endringene som gjennomføres blir for omfattende og ressurskrevende. En annen årsak til omforming er at organisasjonen ikke ønsker å utfordre lokale tradisjoner. Det er likevel ikke alltid mild omforming av organisasjonsideer baserer seg på rasjonelle intensjoner og kalkulasjoner, som vist ovenfor. I noen tilfeller skjer det også ubevisst at oversettere legger til eller trekker fra elementer når ideer skal implementeres. Det kan være mange årsaker til at oversettere, uten å egentlig ville det, omformer ved å legge til eller trekke fra. Dette er en kilde til utilsiktet omforming. En annen grunn er at mange ledere har minimalt med tid og kapasitet til å sette seg grundig inn i praksiser og ideer de ønsker å ta inn i sin organisasjon.

Den radikale modus

Den radikale modus kommer til uttrykk i organisasjoner og blant oversettere ved at de tar seg stor frihet til å uforme sine egne lokalt tilpassede varianter. Praksiser og oppskrifter anvendes som inspirasjon som igjen kommer til uttrykk i den lokale innovasjonen. Røvik (2007) nevner at man kan la seg inspirere av og blande flere praksiser og ideer, slik at det får et lokalt preg. Den radikale modus kommer til uttrykk gjennom oversettelsesregelen *omvandling*. Røvik forklarer begrepet *omvandling* slik:

"Med omvandling menes her en grunnleggende endring av en praksis og /eller en idé- gjerne både av form og innhold, og på slike måter at den lokale varianten som utvikles, snarere enn å være en representasjon av en bestemt ekstern praksis/idè fremstår som en lokal innovasjon" (Røvik, 2007, s. 315).

Fra og med renessansen og utover på 1600-1700- tallet stod idealet om en fri, omvandlende oversettelse meget sterkt, spesielt i Frankrike (Salama- Carr 1998, her sitert etter Røvik 2007, s.315). Idealet om ubunden og radikal translasjon står også sterkt i den innflytelsesrike *skoposteorien* som ble utviklet i siste halvdel av 1970- årene (Vermeer 1986, her sitert etter Røvik 2007, s.315). *Skoposteorien* dreier seg i hovedsak om at oversettelse skal ta hensyn til de som skal bruke oversettelsen. Oversetteren må derfor ha stor frihet til å kunne omforme det som skal oversettes. Translasjonsstudier i løpet av 1980- og 1990- årene støtter tanken om at oversetterne bør ha stor frihet til å omforme og tilpasse når det oversettes mellom ulike kontekster.

Trekk ved det som overføres, samt trekk ved implementeringsprosessen legger til rette for eventuell radikal omvandling av organisasjonsideer når de overføres. Først litt om trekk ved det som skal overføres. Hvor oversettbart og hvor omformbart det som skal overføres er, kan

bidra til å øke sannsynligheten for omfattende omvandling (Røvik, 2007). Jo vanskeligere oversettbar en praksis er, desto større er sjansen for at den kan refortolkes og omvandles når den skal overføres. Omvandlingen kan da skje ved uhell fordi den nye organisasjonen ikke klarer å etablere en idèmessig representasjon av den lite språksatte og innvevde praksis som man kanskje i utgangspunktet ønsker å reproducere. Omformbarheten øker i tilfeller der det som overføres bærer preg av å være en abstrakt idè. Den øker også når det som skal overføres bærer mindre preg av å være en prosedyre som i detalj beskriver hvordan en praksis skal utføres. Trekk ved implementeringsprosessen dreier seg om måten implementeringsprosessen av en idè eller oppskrift i en organisasjon er organisert på. Dette kan ha betydning for hvor stor frihet oversetterne kan ta seg. Det gis større slingringsmonn for lokal tilpasning og omvandling dersom ideen eller oppskriften bærer preg av å være prosedyrer forankret i lov eller forskrift. Likeså gis det større slingringsmonn når det er mindre kontroll av prosessen og resultatene (Røvik, 2007).

3.3.5 Translatørkompetanse som kritisk suksessfaktor

Røvik (2007) viser til at mislykkede forsøk på overføring av en idè fra en kontekst til en annen, kan komme til uttrykk på tre måter: *frikopling*, *frastøting* og *andre effekter* enn først tenkt. Frikopling handler om at ideer tas inn, men ikke i bruk. Frastøting dreier seg om ideer som tas inn og forsøkes brukt i praksisfeltet, men som av ulike grunner blir lagt vekk og frastøtt. Årsaken til frastøting kan for eksempel være at skolen når den forsøker å materialisere den nye ideen og ta den i bruk, erfarer at den ikke passer inn i forhold til eksisterende måter å utføre arbeidsoppgaver på, og/eller i forhold til de normer og verdier som er gjeldende i skolen. Den tredje og siste faktoren som kan føre til mislykket forsøk på overføring av en idè fra en kontekst til en annen, er dersom ideen som tas inn og i bruk, gir andre effekter enn man hadde tenkt seg, eller at implementeringen fører til uforutsette og uønskede virkninger. I følge Røvik (2007) tyder mye på at mislykkede forsøk på idèoverføring, i mange tilfeller skyldes dårlig oversettelsesarbeid.

Også mangler ved implementeringen kan føre til dårlig oversettelsesarbeid. For at ideer som blir tatt inn også skal bli tatt i bruk, er det nødvendig at ideene blir forsøkt oversatt, nedfelt og konkretisert i skolens rutiner. Selv om innføring av nye ideer blir formelt vedtatt av ledelsen, er det i følge (Røvik, 2007) ikke ensbetydende med at de faktisk blir implementert og materialisert. Det er derfor av stor betydning at man er bevisst det faktum at for å i det hele tatt kunne bli tatt i bruk, må ideer vanligvis oversettes til konkrete, lokale versjoner.

Konkretisering av en generell idè innebærer blant annet å stille, og forsøke å besvare en rekke spørsmål som det ofte ikke finnes opplagte svar på, for eksempel: Hva skal *vi*- i denne virksomheten legge i konseptet, hvilke eventuelle nye rutiner og prosedyrer krever innføringen av konseptet? I hvilken grad må eksisterende strukturer, rutiner og prosedyrer legges vekk, eller holder det å justere dem? Det er en skrittvis fremrykking og noen tilbakeslag, ikke minst fordi den nye ideen, når man forsøker å konkretisere den, blir brutt og brynt mot eksisterende ideer og praksiser.

Anvendelse av u hensiktsmessig oversettelsesmodus og ufordelaktige oversettelsesregler kan også føre til dårlig oversettelsesarbeid, eller såkalt svak kontekstualisering. Et eksempel på dette kan være tilfeller der en skole er i en reproduserende modus og forsøker å kopiere, når skolen egentlig burde vært i en modifierende modus og heller lagt til og/eller trukket fra. Det viktige er å velge oversettelsesmodus og oversettelsesregler slik at den lokale versjonen i størst mulig grad blir tilpasset den lokale kontekstens utfordringer og særegenheter. På den andre siden kan en "oversettelsesfeil" oppstå når en skole velger tilpasning eller omvandling, når man for et mer vellykket resultat kanskje burde valgt kopiering som hovedregel i oversettelsesarbeidet. Dette kan skje dersom skolen utelater essensielle elementer fra oppskriften, eller omvandler den slik at den ikke får den forventede, ønskede effekt. Noen ganger skjer dette ubevisst, det "bare ble slik". I andre tilfeller blir feil oversettelsesregel valgt mer bevisst.

3.3.6 Programlojalitet og/eller lokale tilpasninger

Med programlojalitet menes i hvilken grad programmet blir implementert og gjennomført i samsvar med dets innhold og målsettinger. Selv om lokale tilpasninger er mer naturlig i programmer med løsere struktur, er det likevel en balansegang mellom tilpasning av programmet og å beholde det sentrale. Ved å formidle de kritiske og effektive elementene, som kjerneelementer som ikke kan modifieres, kan man sikre at programlojalitet ikke utelukkes, samtidig som det er gis rom for lokal tilpasning. Det viktigste er at programmer fokuserer på hvordan de kan gjøres fleksible, uten å miste sin integritet (Dusenbury et al. 2003, her sitert etter Nordahl m.fl 2006, s.147). Forskning har vist at de raskeste forbedringene kom på skoler som utviklet nye handlingsforløp innenfor eksisterende rammer, og derfor ikke brøt helt med de eksisterende. Konklusjonen er at man bør være tydelig på hvilke elementer som kan modifieres (Hatch, 2001). Det ligger en spenning innenfor forskningsfeltet omkring balansen mellom nettopp programlojalitet og grad av lokal

tilpasning. På den ene siden ligger det en forventning om at programmet blir implementert i tråd med programutviklernes manual. På den andre siden hevdes det at de detaljerte manualene ofte kan være vanskelig å følge i praksis, og stiller spørsmålet om hvorvidt det er rett å anse variasjoner fra oppskriften som feil, eller om variasjonene heller bør betraktes som nødvendige modifikasjoner for å tilpasse programmet til skolens behov (Dusenbury et al. 2003, her sitert etter Nordahl m.fl 2006, s.146). PALS er et program som er gjenstand for oversettelse. Hvordan lærerne ved de to skolene har tolket og gjennomført PALS i forhold til det opprinnelige programmet, blir satt søkelys på gjennom delproblemstilling nummer to.

Kapittel 4. Metode

4.1 Kvalitativ forskning

Min studie retter oppmerksomheten mot læreres opplevelse av prosessen med å implementere det skoleomfattende tiltaksprogrammet PALS i skolen. For å vinne innsikt i hvordan lærere har opplevd prosessen syntes det naturlig å benytte kvalitativ forskningsmetode. Innen kvalitativ forskning er det mange tilnærminger (Postholm, 2010). Min problemstilling innebærer en kvalitativ forskningstilnærming, nærmere bestemt et kvalitativt i forskningsintervju. Et kjennetegn ved kvalitative metoder er at de søker å gå i dybden, og vektlegger betydning. For å gå i dybden på, og belyse de ulike typer translasjoner lærerne har gjort, er kvalitativt intervju den best egnede tilnærmingen. Gjennom min studie ønsker jeg å løfte frem informantenes perspektiv, og gi lærerne som arbeider med PALS i skolen en ”stemme” (Postholm, 2010). Min oppgave som forsker har vært å velge et fokus og forsøke å fange opp helheten i fenomenet som undersøkes.

4.1.1 Intervjustudie

Min problemstilling innebærer intervju som datainnsamlingsstrategi, dette da det er en egnet metode for å få informasjon om hvordan informantene forstår og opplever seg selv og sine omgivelser på. En intervjustudie vil også gi meg et godt grunnlag for å få innsikt i lærernes erfaringer, tanker og følelser rundt PALS (Merriam, 2002). I følge Kvale (2009) betyr intervju en ”utveksling av synspunkter” mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Kvalitative intervjustudier kan struktureres på ulike måter. Merriam (2002) deler intervju inn i de tre kategoriene, strukturert-, semistrukturert- og ustrukturert intervju. Intervjuformen jeg har benyttet meg av befinner seg i midtsjiktet mellom et strukturert og semistrukturert intervju. Spørsmålene i min intervjuguide var bestemt på forhånd, og organisert slik at de fulgte Fullans tre faser i et utviklingsarbeid. På grunnlag av intervjuguidens utforming fikk informantene stort sett de samme spørsmålene, men i ulik rekkefølge innenfor de tre fasene. Dette førte til at jeg spesifikk informasjon fra alle informantene (Merriam, 2002).

4.2 Valg av informanter

Utvalget i min studie bestod blant annet av barneskoler, og kombinertskoler (der kun barnetrinnet har gjennomført PALS). For at utvalget av skoler skulle ha et mest mulig likt utgangspunkt, valgte jeg å gjennomføre intervjustudien ved to barneskoler innenfor en middels stor bykommune. Ved å intervjuere lærere ved to skoler var jeg nysgjerrig på hvordan

lærerne hadde opplevd prosessen med å implementere PALS, og om det åpenbarte seg noen likheter eller eventuelt ulikheter i forhold til hvordan lærerne har tilpasset PALS til sin skole. For å komme i kontakt med skoler tok jeg kontakt med regionskoordinatorer for PALS rundt omkring i landet, før jeg til slutt besluttet hvilke skoler jeg skulle spørre om deltakelse. Jeg fikk på forhånd kjennskap til at det kunne se ut til at skolene hadde implementert PALS ulikt. Ved videre å kontakte rektorene ved skolene, fikk jeg klarsignal til å foreta intervjuene (vedlegg 2).

Innenfor kvalitative studier baserer utvalget seg på såkalt strategiske utvalg. Dette innebærer at informanter velges på bakgrunn av at de har egenskaper eller kvalifikasjoner som er gunstige med tanke på problemstillingen og de teoretiske perspektivene i undersøkelsen (Thagaard, 2009). Et viktig kriterium, som skolene også ble informert om før informanter ble valgt ut til å delta i min studie, var at lærerne har arbeidet ved skolen en viss tid før PALS ble implementert. Jeg ønsket med dette å sikre at lærerne hadde en oppfatning og opplevelse av skolens holdninger og kultur også *før* PALS ble implementert. Et annet viktig kriterium var at lærerne har arbeidet ved skolene under både initierings-, implementerings- og institusjonaliseringsfasen. Jeg anså det som viktig å sikre at alle lærerne hadde vært gjennom den samme prosessen.

Det fins ulike oppfatninger om hvor mange informanter som er nødvendig for å fange kjernen i et opplevd fenomen. Det blir foreslått alt i fra tre til fem deltakere (Dukes 1984, her sitert etter Postholm 2010, s.43), og fem til tjuet fem deltakere (Polkinghorne 1989, her sitert etter Postholm 2010, s.43). For å sikre meg et godt utvalg for å besvare problemstillingen, så jeg det som mest hensiktsmessig å foreta intervju med seks lærere fordelt på to skoler, hvorav to av lærerne jobber i hvert sitt PALS- team ved skolene. Jeg ønsket å intervju PALS-lærerne fordi jeg antok at de hadde mer innsikt i hvilke tiltak som er iverksatt på skolenivå, og derfor kunne bidra med mer utfyllende informasjon om hvordan skolene har tilpasset PALS til sin kontekst. Nedenfor vil det bli gitt en presentasjon av skolene, samt informantene:

4.2.1 Barlyngen skole

Barlyngen barneskole befinner seg ca. 2 km utenfor bykjernen. Dette er en skole med 220 elever fordelt på 1- 7 årstrinn, og 33 ansatte per dags dato. Skolen startet med PALS skoleåret 2006, og er nå inne i sitt femte år.

Fiktive navn:	Antall år erfaring:	Antall år ved skolen:	Funksjon:
Per	4 ½	3 ½	Kontaktlærer 7. trinn
Hanne	16	14	Kontaktlærer 1. trinn
Adam	16	7	- Kontaktlærer 7.trinn - PALS- teamet

4.2.2 Svehøgda skole

Svehøgda skole er en barneskole som ligger vegg i vegg med en ungdomsskole. Skolen har sentrumsnær beliggenhet, og som følge av mye flytting i området, varierer elevtallet noe. I dag ligger antallet på ca. 310 elever fordelt på 1-7 trinn, og ca. 40 ansatte. Skolen startet med PALS skoleåret 2006, og er nå inne i sitt femte år.

Fiktive navn:	Antall år erfaring:	Antall år ved skolen:	Funksjon:
Erik	32	13	Kontaktlærer 6. trinn
Eva	35	31	Lærer 2. trinn
Mona	13	11	- Kontaktlærer 7.trinn - PALS- teamet

4.3 Intervjuguide og prøveintervju

Intervjuguiden har blitt til ved å støtte meg til Røviks translasjonsteori, samt Fullans tre faser i et utviklingsarbeid. Intervjuguiden er inndelt etter Fullans tre faser: initiering, implementering og institusjonalisering. Det syntes naturlig å inndele intervjuguiden i fasene for å forsøke å få frem det som er mest sentralt innen hver enkelt fase. Spørsmålene i intervjuguiden er blant annet inspirert av teori om PALS, og evalueringen av PALS, gjort av Sørli og Ogden (2006). Foruten dette deltok jeg høsten 2010 på et informasjonsmøte om PALS i regi av Trøndelag kompetansesenter og atferdssenteret. Notater fra dette møtet har fungert som en idèbank til spørsmålsformuleringer i intervjuguiden. Assisterende rektor ved Bangsund skole, Eva Melhus, som stilte som foredragsholder på informasjonsmøtet har også kommet med verdifulle innspill og gode råd med tanke på utforming av spørsmål. I tillegg har innsiktfulle samtaler med en regionskoordinator for PALS, gitt meg ideer til hva intervjuguiden skulle inneholde (Vedlegg 5).

Uken før jeg skulle intervju lærerne, fikk jeg muligheten til å kvalitetssikre intervjuguiden gjennom å foreta et prøveintervju med en lærer fra en skole i mitt nabofylke. Dette så jeg som en fin mulighet til å forberede meg på de forekommende intervjuene, i tillegg til at det kunne bidra til eventuell ny innsikt i forhold til intervjuguiden. Prøveintervjuet ga meg også muligheten til å gjøre meg kjent med lydopptakeren, samtidig som jeg fikk en pekepinn på hvor lang tid et intervju omtrentlig ville ta. Gjennom å formulere spørsmål i begynnelsen av intervjuguiden som informanten kunne oppleve betryggende, ønsket jeg å legge grunnlaget for en god samtale. På samme måte la jeg vekt på å avslutte intervjuet med å gi informanten muligheten til å tilføye informasjon som ikke var nevnt, og som kunne være av betydning. En slik oppbygging omtaler Dalen (2004) som ”traktprinsippet”. Det dreier seg om spørsmål som det vil være lett for informanten å svare på. Prøveintervjuet ga meg en større trygghet i rollen som intervjuer, og førte til at jeg ble mer bevisst min egen rolle i en intervjusituasjon (vedlegg 3).

4.4 Datainnsamling

I begynnelsen av februar 2011 ble seks intervju som utgjør datagrunnlaget i min studie, gjennomført. Foruten bruk av lydopptaker så jeg det som viktig å notere deler av det som ble sagt, slik at jeg etter intervjuene kunne danne meg et helhetlig bilde av samtalen. Etter noen gjennomførte intervjuer, følte jeg meg tryggere i rollen som intervjuer, og klarte derfor å lytte mer aktivt etter hvert. Dette kom til syne ved at jeg lettere kunne følge opp informantens uttalelser.

Intervjusituasjonene ga rom for kontinuerlig refleksjon over det lærerne fortalte, samt min egen rolle underveis. Jeg var oppmerksom på å lytte aktivt ved å følge opp med nikk, og for eksempel spørsmål av typen: ”kan du si mer om det”, ”kan du gi eksempler på det du akkurat sa nå”, ”hva mente du med det du nettopp sa” eller ”hva følte du da”? Slike oppfølgingsspørsmål, kalt *prober* kan frembringe mer inngående og detaljert informasjon i følge Rubin og Rubin (1995). Jeg var også bevisst på å gi informantene pauser, for å gi rom for ytterligere refleksjoner. Pausene kom som oftest mens jeg noterte, noe som for meg opplevdes som en naturlig anledning til å gi informantene tenkepauser. Min oppgave var å sørge for at alle temaene ble tatt opp til samtale, slik at jeg til slutt satt igjen med et datamateriale som kunne bidra til å svare på problemstillingen. Jeg så likevel viktigheten av å være åpen for at andre tema kunne dukke opp underveis, slik at jeg ikke stengte av for eventuelle uventede, men interessante funn. Jeg ser i ettertid at intervjuguiden kanskje la litt

for bestemte føringer på hva vi skulle snakke om. Dette kan ha ført til at informantene ikke opplevde at det var rom til å snakke fritt nok. Jeg håper likevel at avslutningen på intervjuene, der jeg spurte om det var noe informanten ønsket å tilføye, kunne veie opp for det.

4.5 Analysering, kategorisering og tolkning

Etter hvert intervjuene skrev jeg refleksjonslogg for å lettere kunne huske intervjuene. I tillegg hørte jeg på lydopptakene for å få et enda bedre inntrykk av det som ble formidlet. I følge Postholm (2010) er dette å anbefale for å sikre at alle kontinuerlige analyser blir ivaretatt. Når intervjuene var avsluttet ble datamaterialet transkribert av en tredjeperson. Det transkriberte materialet utgjorde til sammen 82 sider tekst, fordelt på seks intervjuer. De transkriberte intervjuene inneholdt ulike tegn som bidro til å gi et godt inntrykk av hvordan informantene uttalte seg under intervjuet. Tegnssettingen viste blant annet hvor informantene hadde tenkepauser og hvilke ord de hadde ekstra trykk på. Dette var til stor nytte under analyseringen og kategoriseringen av meningsinnholdet i materialet. Det transkriberte materialet, et sammendrag av informantenes uttalelser, samt refleksjonsloggene utgjorde til sammen tekst som skulle fortolkes. I følge Kvale (2009) handler tolkning om å gå dypere inn i materialet for å synliggjøre meningssammenhenger og strukturer som ikke er umiddelbart synlige. Kvale sier videre at analysen skal klargjøre mønstre i datamaterialet, både likheter og ulikheter. Dette krever at forskeren stiller spørsmål, og samtidig stiller seg åpen til de spørsmål teksten konfronterer forskeren med.

4.5.1 Kombinasjon av en teoridrevet og en induktiv tilnærming

Med utgangspunkt i det transkriberte datamaterialet startet en kodingsprosess der utviklingen av kategorier ble til, dels gjennom *åpen koding* og dels gjennom teoridrevet koding. Jeg hadde på forhånd klarlagt hvilken teori jeg skulle benytte meg av. Identifiseringen av de seks kategoriene ble derfor i stor grad generert av teorielementer fra kapittel 3, særlig inspirert av Fullans tre faser i et utviklingsarbeid: initiering, implementering og institusjonalisering. Røviks translasjonsteori har også vært sentral. Gjennom Røviks translasjonsteori fikk jeg ideer til kategorier som kunne belyse translasjonene skolene har gjort. Underveis i kodingsprosessen skrev jeg i høyre marg stikkord som kort oppsummerte informantenes utsagn, mens jeg i venstre marg skrev ned kategorier som sto i samsvar med det informantene hadde uttalt. Jeg opplevde ofte at samme kategori passet flere steder, og kunne på grunnlag av dette samle sammen uttalelser som omhandlet samme tema, i klynger. På denne måten ble datamengden etter hvert redusert, og dermed lettere å håndtere. Under hele denne fasen har

jeg vekslet mellom å se datamaterialet som helhet og deler. En slik veksling bidrar i følge Dalen (2004) til å gi en dypere forståelse for det man forsker på. Dalen omtaler dette som den hermeneutiske sirkel.

Det transkriberte materialet fra de to skolene ble først analysert og kategorisert hver for seg. En tabell for hver skole ble laget, hvorpå utsagn fra informantene ble gitt fargekoder og plassert under ulike kategorier. Strauss og Corbin (1998) hevder at analysen innen kvalitativ forskning kan gjøres induktivt slik at kategoriene og ny teoretisk forståelse utvikles på grunnlag av det empiriske materialet, eller materialet kan organiseres deduktivt basert på temaene forskeren har fokusert på i startfasen av undersøkelsen. Midt mellom *deduksjon* og *induksjon* står *abduksjon* som viser til det gjensidige forholdet mellom teori og data, i følge Dalen (2004). Prosessen med å analysere, tolke og kategorisere datamaterialet har i høyeste grad vært en syklisk prosess der jeg underveis har vekslet mellom data og teori, samt mellom ulike måter å forstå og tolke datamaterialet på. Selv om teori og intervjuguiden preget de valgene jeg tok i denne fasen av forskningsarbeidet, har jeg hele veien forsøkt å være bevisst egen subjektivitet og forforståelse.

4.6 Etske hensyn og vurderinger

For å ivareta informantene på best mulig måte, har jeg under hele prosessen bestrebet meg på å følge etiske retningslinjer utformet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora* (NESH, 2009). Retningslinjene sier noe om hvilke hensyn forskeren skal ta i møte med informanten og under behandling av datamaterialet. Tidlig i prosessen ble det viktig for meg å sette meg inn i, og reflektere over min forskerrolle og det etiske ansvaret som følger med forskningsprosessen.

Før intervjuene fant sted ble prosjektet meldt til, og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (vedlegg 1). Etter avtale med NSD ble informantene gjennom et informasjonsskriv og samtykkeerklæring, opplyst om at intervjuene ville bli tatt opp med lydopptaker, og at transkriberingen av datamaterialet ville bli gjort av en tredjepart (vedlegg 4). For å sikre skolenes og informantenes anonymitet ovenfor transkribenten ble skolene og informantene ikke omtalt ved navn. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen inneholdt også opplysninger om at lærerne kunne trekke seg fra prosjektet når som helst i prosessen. Ved å avklare min forskerrolle og gi informasjon om prosjektets mål og hensikt før intervjuene fant sted, håpet jeg å fremstå med tydelighet, og samtidig legge grunnlaget for en

god og åpen dialog. For å unngå å misbruke informantenes tillit ved å presentere et datamateriale som de ikke kjenner seg igjen i, ble informantene før intervjuene forespurt om jeg kunne ta kontakt ved en senere anledning, dersom det var noen uttalelser jeg var usikker på. Dette for å korrigere eventuelle misforståelser som kan ha oppstått (Postholm, 2010). Som Moustakas (1994) nevner, har informantene også krav på konfidensialitet. De ble derfor informert både skriftlig og muntlig om at alle sensitive opplysninger ville bli behandlet med største varsomhet og slettet ved prosjektets slutt, slik NESH (2009) anbefaler. Jeg var også bevisst på å ikke gi skolene informasjon om hverandre. Dette for å unngå at de skulle kunne identifisere hverandre. Jeg har i tillegg valgt å fjerne dialekttypiske kjennetegn i sitatene for å sikre lærernes konfidensialitet. Foruten dette ble skolens og lærernes navn anonymisert under hele prosessen, så vel som i den ferdige oppgaven (Rubin & Rubin, 1995). Som forsker kan det i møtet med informanten oppleves vanskelig å balansere mellom nærhet og distanse (Dalen, 2004). Jeg var derfor i forkant av intervjuene bevisst på å forsøke å skape en god og trygg atmosfære, samtidig som jeg ønsket å være åpen, respektfull, lyttende og vise interesse for det informanten hadde å fortelle. Med dette mener jeg å ha tatt hensyn til etiske prinsipper i forskningsundersøkelsen.

4.7 Kvalitet i forskningen

Forskerens evne til å behandle samt tolke data, knyttes opp mot kvaliteten på en studie. Det er derfor forskeren selv som blir ansett å være det viktigste instrumentet for å sikre en studies kvalitet (Merriam, 2002). *Troverdighet, validitet og overførbarhet* er sentrale begreper som omhandler kvalitet i kvalitativ forskning. Jeg vil i det følgende gjøre rede for hva jeg har gjort for å sikre kvalitet i forskningen. Innen kvalitativ forskning er det vanlig å bruke begrepet *troverdighet* når det refereres til studiens pålitelighet. Troverdigheten i min studie økes ved at jeg har gitt en grundig beskrivelse av forskningsprosessen, og samtidig begrunnet de valgene som er gjort underveis. Denne redegjørelsen er ment å forenkle leserens vurdering av kvaliteten i min forskning. Troverdighet kan også sikres gjennom å la en annen forsker se om vedkommende finner samme mønstre i datamaterialet, og slik bekrefte tolkningene (Dukes 1984, her sitert etter Postholm 2010, s.136). Ved at min veileder har lest analysene, føler jeg meg trygg på at tolkningene av det utvalgte datamaterialet er troverdige. Det er også et krav at dataene skal være bekreftbare. Underveis i intervjuene forsøkte jeg å forsikre meg om at jeg hadde oppfattet informantene riktig, ved å stille spørsmål underveis dersom noe var uklart. Foruten dette avsluttet jeg intervjuene ved å stille spørsmål om informantene hadde noe de ønsket å tilføye. Da dette ga informantene mulighet til å komme med tilleggsinformasjon, vil

jeg hevde at *member checking* forgikk kontinuerlig under intervjuene (Lincoln & Guba, 1985). Jeg har underveis også gjort nye vurderinger av om hvorvidt mine fortolkninger av datamaterialet gir en riktig fremstilling av informantenes opplevelse.

Begrepet *validitet* dreier seg om gyldigheten av de tolkningene jeg som forsker har gjort. Spørsmål å stille seg kritisk til er hvorvidt tolkningene som kommer frem er påvirket av min forforståelse. Dalen (2004) viser til viktigheten av at forskeren redegjør for sin tilknytning til fenomenet som skal studeres slik at leseren får en mulighet til selv å vurdere i hvilken grad forskerens forforståelse kan ha påvirket tolkningen av resultatene. Min forforståelse vil være preget av det teoretiske fundamentet jeg har opparbeidet meg ved å lese teori. Under intervjuene var jeg for eksempel oppmerksom på å ikke stille ledende spørsmål. Jeg er derfor bevisst på at jeg som forsker bringer min forforståelse og subjektivitet inn i studien. Ved å sjekke mine tolkninger opp mot tidligere forskning på området kan jeg også sikre gyldigheten av min forskning (Thagaard, 2010). Tidligere masteroppgaver som er skrevet om PALS, og evalueringen som er gjort av PALS i Norge, støtter og bekrefter mange av mine funn. Dette er en indikasjon på at validiteten er god (Sørli & Ogden, 2006; Hagen, 2008). En annen viktig faktor for å sikre kvalitet i forskningen er at det som tolkes skal være *overførbart*. Det innebærer at resultatene er relevante også i andre situasjoner. Creswell (1998) definerer kvalitativ forskning som en undersøkelse av menneskelige, sosiale prosesser i deres naturlige setting. Derfor er også betegnelsen *naturalistisk generalisering* passende for slike studier. Geertz (1973) hevder det er viktig å gi grundige og tykke beskrivelser for at leseren skal kunne overføre det som er skrevet, til egen situasjon. Jeg har argumentert for hvordan betingelsene som ligger til grunn for min tolkning kan overføres også til andre situasjoner i avsnitt 1.2 som omhandler studiens formål og problemstilling. Jeg har forsøkt å gi fylldige beskrivelser slik at mine empiriske funn kan bli forstått av lesere som har kjennskap til fenomenet. Slik kan de vurdere om det samsvarer med deres erfaringer.

Kapittel 5. Analyse av datamaterialet

Dette kapitlet vil gi en presentasjon av resultatene fra undersøkelsen. På bakgrunn av analysen av datamaterialet, vil resultatene fra begge skolene bli presentert under seks ulike kategorier. Resultatene fra skolene presenteres imidlertid atskilt for å bedre få frem ”essensen” ved hver skole. Som nevnt i kapittel 4.6.1, oppstod kategoriene som følge av en kombinasjon mellom en teoridrevet og en induktiv tilnærming til datamaterialet. Fullans tre faser i et utviklingsarbeid, samt Røviks translasjonsteori har vært sentrale kilder til utvikling og utvelgelse av kategorier. Det er viktig å understreke at selv om Fullans tre faser i et utviklingsarbeid og Røviks translasjonsteori var sentrale når utvelgelse av kategoriene fant sted, var ikke kategoriene fastlagt på forhånd. Jeg ville la informantenes uttalelser omkring hvordan de har opplevd prosessen med å implementere PALS være utgangspunktet for de kategoriene som ble valgt til slutt. Da intervjuguiden ble bygd opp rundt Fullans tre faser, og inneholdt spørsmål generert av teorielementer, hadde jeg likevel en fornemmelse av hvilke kategorier som kunne bli aktuelle.

Under initieringsfasen ble behovet og motivasjonen for utviklingsarbeidet, samt betydningen av å definere felles regler vektlagt. Dette resulterte i kategoriene *nytteverdi* og *operasjonalisering av PALS*. Under implementeringsfasen ble fokuset rettet mot hvilke tolkninger og tilpasninger lærerne har gjort på klasse- og skolenivå. Det dreier seg om hvordan de har iverksatt PALS i praksis. Dette resulterte i kategoriene *translasjoner i PALS* og *pedagogisk grunnsyn*. Under institusjonaliseringsfasen er spørsmålet hvorvidt endringene har blitt integrert i skolens strukturer og rutiner, og dermed videreført. Basert på informantenes uttalelser omkring hva som er av betydning for videreføring av PALS, ble det naturlig å benytte kategoriene *felles praksis*, samt *ressurser og støttesystem*. Nedenfor følger en oversikt over de seks hovedkategoriene:

- Nytteverdi
- Operasjonalisering av PALS
- Translasjoner i PALS
- Pedagogisk grunnsyn
- Felles praksis
- Ressurser og støttesystem

5.1 Nytteverdi

5.1.1 Barlyngen skole

Det kommer frem av intervjuene at skolen hadde behov for endring. Lærerne så behovet for et program som kunne bidra til at det ble lettere å komme til enighet, og behovet for tydelige definerte, fellesregler. Programmer som for eksempel Steg for steg og skolemegling ble sporadisk brukt, men personalet klarte ikke å følge disse opp systematisk fordi det var vanskelig å komme til enighet om hva de skulle gjøre, og hvordan de skulle gjøre det. Adam som sitter i PALS- teamet forteller at han så behovet for forebygging istedenfor å ta tak i atferdsproblematikk etter at det hadde oppstått. Adam fremhevet at lærerne ofte ble sittende alene med problemstillinger knyttet til enkeltelever. Han sa:

”Før PALS så opplevde jeg at enkelte klasser plutselig kunne eksplodere i forhold til sosiale problemer. En så at EN klasse klarte seg bra, en annen klasse hadde store problemer, og ... enkeltlærere kunne da sitte igjen med store problemer som de skulle forsøke å håndtere. Og det var jo det jeg håpet når vi startet opp med PALS, at her skulle vi kunne jobbe med mye mer systematisk, og i lag – slik at vi kunne ta tak i disse tingene før det faktisk eksploderte”.

Hanne følte at ledelsen ikke var tydelig nok på hva som ble forventet, og hvordan de ville at lærerne skulle forholde seg til de ulike problemene som dukket opp. Personalet kom ofte opp i tvilstilfeller, og praktiserte dermed fellesreglene ulikt. Hun utdypet dette ved å si følgende:

”Alle mente at det var opp til dem å synse og mene noe om de reglene, og hvis de ikke var enig, så justerte de dem heller litt etter sitt eget hode, kan du si. Og snøballkasting, for eksempel, har vært en sånn her standard ting, ikke sant, at noen mener at ungene BØR få kaste snø, og andre mener at det skal være forbudt fordi det er farlig. Så når det blir sånn at man praktiserer ulikt så blir det veldig vanskelig for ungene å vite hva som er lov og hva som ikke er lov, og de føler at de voksne ikke gjør likt. For vi har jo regler om at man skal være ute i friminuttene, de skal ikke kaste snøball, det skal være sånn og sånn. Men når ikke alle da følger de reglene så er det vanskelig. Det vi syntes var viktig, det var jo det å enes om et felles regelverk for hele skolen”.

Selv om skolen hadde en oppslutning på 80 % blant personalet for å starte med PALS, hadde det øvrige personalet ulike meninger om verdien og nytten av PALS. Mange var positive, og mente at et program som PALS var akkurat det skolen trengte, mens andre ble oppgitt over at enda et ansvar skulle påfalle lærerne. Følgende utsagn uttrykker noen av innvendingene som kom:

”Altså dette som ble sagt på møtene var positivt. Folk var interessert i dette her. Og det som da eventuelt kom av negative kommentarer, det vil jeg si kom oftere fram i uoffisielle sammenhenger, utenfor møtene. Det er vanskelig å være uenig i prinsippene bak PALS, for noen sa jo at det er jo slik vi har jobba i alle år. Det er jo ikke noe nytt for lærere dette her. Det er det ene. Og det andre er jo denne tilbakevendende kommentaren at når skal lærerne få tid til å jobbe med det vi egentlig skal jobbe med? Det er en klassiker. Så det er klart, vi hadde hele spennet av reaksjoner”.

Adam som sitter i skolens PALS- team, kom gjentatte ganger inn på dette med treghet i systemet, som han mener har fulgt PALS. I følge ham er negativiteten blant personalet

muligens en av årsakene til denne tregheten. Han påpeker samtidig at jo mer lærerne ser at PALS er nyttig, jo større innsats vil de legge i det. Hanne uttrykte at et annet sterkt argument fra enkelte lærere var at det er en selvfølge at elevene skal oppføre seg ordentlig, og at lærerne ikke skal behøve å belønne ungene for god folkeskikk.

Samtlige lærere fremholder at motivasjonen for å starte med PALS var stor, blant annet fordi de opplevde at behovet var så stort. Med PALS kunne ting bli satt i system. Hanne sa:

”Motivasjonen var stor og jeg følte det var et godt engasjement det første året, selv om det var noen av de eldste som var sterkt tvilende til hele opplegget. Og det var jo selvfølgelig de som vi aller helst skulle ha med. Altså det var jo de som i utgangspunktet hadde problemer med at når vi laga en regel, ikke sant, at sånn skulle det være – MEN det ble jo – altså det ble jo stemt og det ble jo snakka mye om, når vi gikk inn i PALS –for full styrke, så forpliktet det, at alle SKULLE følge det”.

Det som kjennetegner Hanne og Per er at motivasjonen har avtatt underveis. Per mente at hans kollegaers holdninger og motivasjon til PALS påvirker han indirekte, og sa:

”Vi er inne i en sånn stim, at når det går, så er det lettere å gjøre det sjøl. Men også motsatt, at når man ser at folk IKKE gjør som vi har blitt enig om, så er det jo også lett å gi litt opp selv. Det er vel noen som ikke gjør noe av dette, og da kan man både bli irritert og frustrert over det. For det er vel gjerne sånn at når man innfører noe så er det spennende, det er nytt. Men når det har gått ei tid så er det – blir det en vane. Jeg er langt ifra umotivert nå. Men det der går veldig i bølgedaler også. Når vi holder på med noe tungt i kollegiet, og alt dette her, så er motivasjonen lav... Jeg ser behovet, og jeg prøver å være så lojal jeg bare klarer overfor det”.

Hanne uttrykte på sin side:

”Akkurat nå er jeg ikke veldig motivert for PALS. Jeg ser helt klart fordelene med reglene, med systemet... Men jeg føler at det er veldig sånn parkert nå. Vi har jobba oss dit, vi har reglene, vi vet i hvert fall hvordan vi skal gjøre det, vi deler ut bra- pogs og gir elevene de belønningene. Men den helheten og helhetstenkinga er borte.... Og jeg føler at det mangler noe, det må skje noe hvis vi skal fortsette å ha PALS, ellers så blir det PALS på papiret og ikke PALS som gjelder for hele skolen og som praktiseres”.

Adam sa at til tross for at han opplever at PALS er tungt arbeidsmessig, er motivasjonen for å fortsette arbeidet med PALS stor.

5.1.2 Svehøgda skole

Lærerne i undersøkelsen uttrykte at skolen hadde behov for endring, og at behovet for et system som kunne bidra til å skape enhetlige og tydelige retningslinjer, var etterlenget.

Lærerne opplevde at reglene de opererte med tidligere ikke alltid var like tydelige, og at det derfor var vanskelig å følge en felles plan. Lærerne var uenige blant annet om hva som var akseptabel og ikke akseptabel atferd, uenige om reaksjonsmåter, uenige om gjennomføring og praktiske rutiner. Evas utsagn er typisk:

”Men det ble jo veldig opp til hver enkelt lærer, for ting var jo ikke satt i system sånn som det er nå med PALS. Så vi kunne jo sitte her og bli enig om at ting skulle være på en gitt måte, men så ble det litt sånn

opp til hver enkelt å håndheve det da, ikke sant, og det gjorde vi jo i forskjellig grad. Og så var jo ikke alle reglene så tydelige”.

Lærerne uttrykte at PALS egentlig var mye av det de allerede gjorde, men med PALS ble det de gjorde tidligere satt i system. Når for eksempel en elev ikke oppførte seg som forventet og som reglene tilsa, hadde lærerne ulike måter å håndtere det på. Mona, som sitter i PALS-teamet uttrykte det slik:

”Hvis en unge ikke oppfører seg sånn som man har tenkt og sånn som regelen er, hva gjør man da? Da kan det være at noen lærere gikk forbi og bare tenkte at ja, ja. Andre stoppa og kanskje var kjempestreng, ikke sant, og – Nå er det – nå er det satt i system. Nå er det ei oppskrift som sier hvordan vi skal reagere. Så jeg mener at PALS er egentlig en videreføring av det vi gjorde før, men i system, sånn at det blir mest mulig likt”.

Informantene kunne fortelle at det var ulike oppfatninger blant personalet når det gjaldt behovet for igangsetting av endringsarbeidet ved skolen. Innvendingene handlet i hovedsak om at noen mente PALS ville bli for mye arbeid, og at skolen hadde nok med folkeskikk og vanlige regler. Andre mente at man ikke skal behøve å belønne elevene for oppføre seg, det burde være en selvfølge. Lærerne opplevde at det jevnt over var en optimistisk tone blant personalet, til tross for de innvendingene som kom. Det ble brukt mye tid til forberedelse første året med PALS, og lærerne følte seg derfor klar og godt forberedt til å iverksette PALS i praksis andre året. Lærerne uttrykte at initieringsfasen var motiverende, og at de var positive til å presentere PALS for elevene. Erik uttrykte at motivasjonen var stor fordi PALS setter fokus på en problematikk han er opptatt av, men bakkdelen for hans del er at PALS er litt vel skjematisk og lite fleksibelt. Lærernes oppfatning fire år etter, er at personalet strever med å holde trykket oppe. Dette gjelder også for lærerne i undersøkelsen. Underveis i prosessen skjer det noe med motivasjonen hos lærerne. Mona uttrykker utfordringen med å opprettholde motivasjonen slik:

”Og så er det jo dette her med å – altså i det øyeblikket vi ble sluppet ut som selvstendig PALS-skole – det å klare å holde motivasjonen oppe. Og det er jo ei utfordring. Det er jo ikke noe som går over. Det er jo ei utfordring som vil holde ved.”

Underveis ble det stadig vanskeligere å holde motivasjonen oppe. Det kom fram av intervjuene at motivasjonen etter at skolen hadde fullført de obligatoriske innføringsårene, ikke var like stor som til å begynne med.

5.2 Operasjonalisering av PALS

5.2.1 Barlyngen skole

Informantene forteller at det var kommunen som tok initiativ til å starte med PALS, og at skolen før PALS kom, hadde et felles regelverk som de fulgte, i tillegg til klasseromsregler. Klasseromsreglene hadde fokus på det hver enkelt klasse hadde behov for å ha regler på. I følgende tekst vil det bli gitt en beskrivelse av skolens tilnærming til PALS, og hvordan de tilpasset programmet til skolens allerede etablerte regler og rutiner.

I løpet av initieringsåret ble regelmatrisen utformet. Noen av de gamle reglene som for eksempel omhandler tyggis-, caps-, og mobilforbud har eksistert hele veien og har kommet som et tillegg til PALS-reglene som er mer tydelige regler. Den tydeligste forskjellen mellom de tidligere reglene og de nye, er at de gamle fokuserte på hva som *ikke er* ønsket atferd, mens PALS-regelmatrisen har en mer positiv ordlyd som forteller hva som *er* ønsket atferd. Dette er noe lærerne ser som positivt. Noen regler ble justert, noen arenaer ble lagt til, og andre fjernet. Litt av årsaken til at noen regler ble lagt til og andre fjernet var at noen elever og lærere ikke syntes at reglene på enkelte arenaer fungerte lengre. Om reglene som ble utformet sa Hanne:

”Det gjelder PALS som system, at jeg savner på en måte litt mer – vi valgte oss jo noen fokusord som vi skulle lage regler ut ifra. Og det var dette her med toleranse, for eksempel. For det var noen ting vi syntes var viktig. Det var dette her med respekt ... Altså – og de ordene som vi hadde valgt ble ofte ord. Man skal vise toleranse på toalettet, ikke sant. Og ut i fra toleranse på toalettet så laga vi noen regler – at du røsker ikke i døra når noen sitter der, ikke sant, og sånne ting. Men mange ganger så følte jeg at de ordene ble borte, og DET skulle liksom være fundamentet. For det det egentlig handla om, det var jo ikke bare det at du ikke skulle røske i døra når noen satt på do, det var jo det at du skulle faktisk respektere det at det satt noen der som kanskje trengte fred”.

Hanne uttrykte flere ganger at det ble for mye fokus på reglene, og mindre på den miljøskapende og mellommenneskelige biten som forteller elevene noe om *hvorfor* en viss type atferd er ønsket. Hun sa videre:

”Så man opplevde at fokus ble for mye på dette strenge, strikte systemet som PALS faktisk er. For det er jo et veldig stramt system, og veldig regelstyrt. Det handler jo om regler, egentlig. Hovedfokuset ligger på det. Så jeg skulle ønske at det var noe mer som gikk på det sosiale og på det mellommenneskelige”.

Regelverket skolen opererte med før PALS har i følge lærerne fortsatt parallelt med PALS-reglene, fordi PALS-regelmatrisen som ble utformet, ikke fanger opp alt. Adam fortalte at PALS-teamet i samråd med PALS-veileder hadde besluttet å gi rom for at hver enkelt klasse har anledning til å sette fokus på sine problemområder, og utvide det felles regelsettet i klasserommene. Dette mente Per var både logisk og nødvendig. Hanne opplever derimot at PALS gir for stort spillerom og at inspirasjonen har blitt litt borte, nettopp fordi lærerne gjør

individuelle ting i klasserommene, har individuelle systemer og egne regler. Hun uttrykte bekymring omkring dette og sa:

”Hvis vi nå ikke skal avslutte PALS – hvis vi skal ha PALS fremdeles, så må vi på en måte fortsette i det samme systemet, ellers så må vi bli enig om at OK, nå er vi kommet så langt at vi har sett det at ... at vi liksom ikke trenger PALS mer, eller at vi ikke gidder å bruke mer tid eller ressurser på det. For når det nå er blitt sånn at vi lenger ikke følger egentlig den strukturen som vi var enige om, så tenker jeg at da blir det snart ikke lenger PALS. Og det – da mener jeg at vi må ta et valg, for vi kan ikke ha PALS super-light altså, at vi bare leker at vi har PALS, og så har vi det egentlig ikke”.

5.2.2 Svehøgda skole

Lærerne i undersøkelsen forteller at det var kommunen som var initiativtakere til å implementere PALS. Fra tidligere hadde skolen et skoleomfattende regelverk i form av ordensregler og oppførselsregler, regler lærerne uttrykte ikke var tydelige nok. Det ble derfor, som nevnt, i stor grad opp til den enkelte lærer å håndheve reglene. I tillegg fantes det klasseromsregler definert av den enkelte lærer.

Det første året, initieringsåret, jobbet skolen med å definere problematferd. De definerte regler og kom til enighet om felles holdninger til hvordan de skulle agere i forhold til atferdsproblematikk. I denne prosessen ble det diskutert hva som fremmer og hemmer positiv atferd ved skolen. De drøftet synspunkter på ulike arenaer, som for eksempel skolegården, og vurderte hva som fungerte bra, og hva som syntes å være en utfordring. En lærer nevnte at det spesielle med de nye reglene var at de ikke skulle ha ordet *ikke* i seg. Lærerne fremhever at skolen har brukt mye tid og ressurser på å utvikle reglene, og at det fokuseres mye på reglene ovenfor både personalet og elevene, ved blant annet å synliggjøre dem på skolens ulike arenaer.

Felles for lærerne er oppfatningen av at tidligere regler og rutiner ikke ble tilsidesatt som følge av PALS, men heller flettet inn i PALS. Lærerne påpeker at reglene som fantes var uuttalte regler og rutiner, og derfor ikke var like tydelig som PALS-reglene. Likevel opplever Eva og Erik at det kan være vanskelig å forholde seg til de nye reglene. I forhold til vedlikehold av de nye reglene i regelmatrisen, sa Erik følgende:

”Reglene er blitt noe justert, eller de legges bort på den måten at fokuset forsvinner ... for personalet husker ikke så mye på det lenger. Jeg glemmer jo – hva var nå regelen? Hva var konsekvensen for den atferden der? Og hva var nå reglene for det ene og det andre. Og så går en i sine vante spor. Og så kommer det en periode med litt oppfrisking og ... - og du får en liten oppblomstring, og kollegiet følger det opp en periode. Så sånn implementering, det er ikke gjort i en EN fei”.

5.3 Translasjoner i PALS

5.3.1 Barlyngen skole

For å tilpasse PALS til skolens og elevenes behov har lærerne foretatt noen endringer. Enkelte elementer har blitt lagt til som et supplement til PALS, mens andre elementer har blitt dempet ned eller utelatt. Typisk for lærerne i undersøkelsen er at de har hatt ett ønske om å være lojal i forhold til PALS- systemet, men at de likevel har innført egne regler etter behov. Lærerne forteller at de i perioder svikter i forhold til registrering i SWIS, samt utdeling av bra- kort, og at de trenger en påminning for huske å følge det opp. Adam som sitter i PALS- teamet påpekte gjentatte ganger at ting har gått tregt, noe han mener kan ha gitt seg utslag i at etablering av nye systemer har tatt tid. Han viser i den sammenhengen til følgende eksempel når det gjelder SWIS- registreringen:

”I det siste så har det vært fokus i forhold til å skrive SWIS-registreringer. Det går bra i perioder, men så ser vi på statistikken at i EN måned så kommer det inn 40-50-60 SWIS- registreringer, i neste måned så er det – ja, 3-4. Og det har vi diskutert veldig mye, at det er jo ikke holdbart. Skal dette ha praktisk betydning, og skal vi kunne lese noe utav dataene så må innsamling av data være reell. Og der har kollegiet gjort en alt for dårlig jobb i perioder. Dette har vi jo diskutert rett ut og fram. Men som sagt, det er bedring der også, syns jeg, fordi at ... skriving av SWIS, det har tross alt blitt jevnere, og omfanget har økt. Jeg er jo sikker på at vi har hatt en underrapportering av problematferd tidligere, men at kollegiet tross alt etter hvert nå som vi får systemene på plass, ser nytten av å bidra til datainnsamlingen”.

Utfordringer mellom småskole- og mellomtrinnet

Lærerne i undersøkelsen ga uttrykk for at det i enkelte tilfeller har vært utfordrende å gjennomføre PALS etter intensjonene, og at det i hovedsak har vært lettere å strukturere og jobbe med PALS i forhold til de minste elevene. Hanne som jobber på småtrinnet sa:

”For de eldste elevene har alt fort blitt kjedelig, og med gjentatte repetisjoner om reglene for de ulike arenaene har de har blitt fort lei. Ungene er ikke så interessert, og lærerne har slitt med å finne belønninger og sånn”.

Per som jobber på mellomtrinnet fremhevet det samme, nemlig en merkbar nedgang i interessen for PALS hos elevene på 7. trinn:

”Jeg har jo 7. nå, og da er det ikke så veldig kult med bra- pogs lenger. Vi har kanskje andre utfordringer enn småtrinnet har. EN ting er jo de belønningene som ligger der. De syns ikke det er så artig med tamed-dag eller utelek og sånn. De vil jo ikke være ute, vet du, og sånne her ting. Så – så vi har nødt til å være kreative i forhold til det. Det er også en utfordring at konsekvensene gjerne ikke kan være de samme for en 6-åring som en 12-åring, fordi at de fort ser ting på en annen måte. Og en ting som er alvorlig som konsekvens for en 6-åring, er kanskje ikke det for en 12-åring”.

For å opprettholde interessen hos de eldste elevene, har Per sett det nødvendig å finne alternative metoder til rollespill, da rollespill er noe elevene ikke interesserer seg for. Han savner muligheten til å tilpasse PALS mer til elevenes ønsker og behov og sa:

”Jeg savner kanskje det i forhold til ... andre ideer man har, som man ønsker å gjennomføre på det med atferdsproblematikken, som ... blir litt slukt opp av hele PALS – Nå har jeg jo vært såpass frekk at jeg har innført en annen ting i klasserommet, men jeg har liksom prøvd å implementere det som en del av PALS. Jeg vet ikke om det er lov i det hele tatt, men jeg har gjort det”.

Per oppretta en ”ærlighetsring” som alternativ til rollespill. Dette er en samtalering der det fokuseres på atferd. Læreren fortalte at han hadde fått tillatelse fra ledelsen til å gjøre det, men at noen nok kunne mene at det var illojalt ovenfor PALS-systemet. Selv sa Per at, til tross for at dette ikke er et verktøy fra PALS- permen, så handler det mye om det samme som PALS står for.

Selv om PALS fanger opp mange av de utfordringene lærerne møter i skolehverdagen, fremhever Per at det burde vært mer fokus på kontakt og samarbeid mellom skole og hjem. Slik han ser det har PALS stort fokus på hva som skjer på skolen, men mindre fokus på hvordan samarbeidet med hjemmet bør foregå. Per utdypet dette ved å si:

”Det blir jo en viktigere og viktigere rolle for læreren å ha god kontakt med hjemmet. Og jeg ser jo det at de problemelevne vi har, med de røde elevene – der henger det mye sammen med det som foregår hjemme. Og der syns jeg ikke PALS klarer å følge det godt nok – fange det godt nok opp – hva gjør vi hvis det IKKE fungerer i hjemmet? Det nytter ikke å gi en bra- pogs til en elev hvis han har det fælt hjemme. Så der – der skal det vel være noe ... skole/hjem-kort, har jeg vel hørt rykter om. Men jeg syns ikke det heller holder mål. Så da blir det jo fort til at da må man leter løsninger utenfor PALS, som vi da har gjort”.

Læreren forteller at skole- hjem samarbeid er en utfordring på 7. trinn, og at de derfor i samarbeid med skoleteamet har opprettet en ART- gruppe⁹. I gruppa har de jobbet mer systematisk med hvordan skolen skal forholde seg til hjemmet i forhold til å gi informasjon om, og til å samarbeide om hvordan hjemmet kan bidra til å øve med elevene i forhold til sinnemestring og mestring av sosiale ferdigheter.

Skolebaserte tiltak for å opprettholde fokus

Lærerne har, som de nevnte eksemplene viser, foretatt enkelte grep for å tilpasse PALS til sine trinn. Det har også på skolenivå blitt iverksatt tiltak for å forsøke å opprettholde fokus og interesse for PALS. Skolen har blant annet utarbeidet motivasjonsmateriell for elevene. Elevene fikk blant annet t-skjorter under oppstarten, og de malte noen bilder rundt omkring i gangene med PALS-motivet på. De har også skrevet en PALS- sang for skolen.

⁹ ART står for *Aggression Replacement Training*, og er ansett å være et lovende undervisningsopplegg for reduksjon av atferdsvansker hos blant annet barn, ungdom og voksne. Programmet består i hovedsak av tre komponenter; sosial ferdighetstrening, sinnekontrolltrening og moralsk resonneringstrening (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

Et annet eksempel på elementer skolen har lagt til for å tilpasse PALS til skolens behov, er en morgensamling som fungerer som et supplement til PALS. Samlingen går ut på at alle trinnene i løpet av skoleåret etter tur skal lede en morgensamling for samtlige i skolens gymsal. Bakgrunnen for forslaget om en morgensamling var i følge Per, følgende:

”Det kom til oss fordi at vi følte at vi trengte en ny giv på PALS, fordi at ... når de starta opp så hadde de en svær åpning her, de hadde noen malerier som de ordna og masse sånn her. Og så ble det liksom – ja – alt ble bare en vane med PALS. Så det var liksom å få PALS i fokus, gjøre noe hyggelig i lag, alle sammen. Og da er det ikke nødvendigvis så veldig mye PALS i det, men at man har det trivelig, synger noen sanger, framfører litt, og så er det noen små PALS-ting inn i det. Det er en positiv ting vi gjør i lag, som også handler om PALS, at det ikke BARE blir gullappene¹⁰ som er tema når det er PALS, og regler som henger på veggen”.

Dette viser at skolen har sett viktigheten av å forsøke å holde et positivt fokus på PALS.

5.3.2 Svehøgda skole

Lærerne i undersøkelsen har kommet med forskjellige eksempler som viser hvordan de har gjennomført PALS i praksis. Eksempelene viser hva lærerne og skolen har gjort for å tilpasse PALS slik at programmet passer inn i de respektive klassene, og i skolen generelt. Lærerne har i noen tilfeller lagt til elementer som de opplever fungerer bedre. De har også i noen tilfeller valgt bort eller tonet ned enkelte elementer som inngår i PALS, fordi elementene ikke har møtt elevenes behov. Det fins også, i følge lærerne, elementer de av ulike grunner har et anstrengt forhold til, og som de av den grunn nedprioriterer. Eva fortalte at mye skrivearbeid og registrering i forbindelse med de *røde elevene* tar såpass mye tid at det har blitt nedprioritert. Lærerne fortalte videre at de har fått klager fra elevrådet på skolen som hevder at lærerne er flinke til å rose elevene, men at de gir for lite bra-kort.

Utfordringer i forhold til belønningssystemet og SWIS- registrering

Lærerne deler oppfatningen om at belønningssystemet er en utfordring og vanskelig å gjennomføre på en tilfredsstillende måte. Selv om bra- kortene ikke har blitt fullstendig utelatt, er det tydelig at det etter hvert, og i perioder har blitt mindre i fokus på utdeling til elevene. Erik uttrykte en viss skepsis til at elevene blir for kravstore og at ingen belønning er god nok, og utdypet dette med å si:

”Kanskje det er blitt litt for mye fokus på dette med den mekaniske bra- kortbelønningen. Altså elevene sitter der med et krav. Nå må dere gi oss bra-kort, for nå er det på tide at vi får belønning. Bra- kortene uteblir, det er kanskje en ting som er i ferd med å kunne gå i litt feil retning – i hvert fall for de eldste klassene. At det er ikke lenger en sånn liten, hyggelig markering av at nå har vi gjort noe bra en periode, men at det blir en rettighet som elevene føler at ... Det blir snudd litt på hodet. De blir fornærmet for at ikke belønningen er god nok... Og de blir fornærmet fordi de ikke får nok bra-kort, altså at de får fort nok belønning.... Og det er en utfordring. I 1. og 2. og 3. og 4. tror jeg ikke det er aktuelt. Og høyere

¹⁰ Skriftlig registrering av problematferd.

opp på trinnene så kan det bli kult å IKKE få bra-kort. Det kunne kanskje vært litt mer fleksibilitet i måten å vri ting på, der en kunne avgjøre mer personlig, at det ikke er systembasert, men mer ut ifra den situasjonen som gjelder i den gruppa”.

Utfordringen med at utdeling av bra- kort uteblir, er et utsagn som er typisk for lærerne i undersøkelsen. Lærerne uttrykker at de i perioder glemmer å dele ut bra- kort til elevene. Mona som er en del av PALS- teamet kunne fortelle at de i en periode valgte bort SWIS-registrering fordi de utførte det feil. Etter hvert oppdaget de noe følgende utsagn utdyper:

”Det er mulig å ha PALS uten at du har SWIS-registrering. Men det går ikke an å sette inn tiltak på de elevene som strever uten SWIS-registrering. Så da valgte vi det inn igjen. Vi rydda opp i hvordan vi skulle –HVA vi skulle registrere. For det var litt misforståelser ute og gikk til å begynne med, for det ble det registrert på ALT, omtrent. Og det – det er klart, det er jo ikke sånn det skal være ... Så når vi valgte å ta det tilbake igjen, så fikk vi rydda opp i en del misforståelser, for da følte folk at de holdt på å kveles og skrev gul- lapper i hytt og pine, og det tar jo selvsagt tid. Så folk var kjempeoppgitt over det, og tenkte at jeg får jo ikke tid til annet enn å skrive SWIS-registreringer. Så begynte folk å etterlyse: Ja, men hva med den og den eleven, når skal vi få noe hjelp til det? Altså, vi ser at behovet er der på en helt annen måte enn vi så når vi begynte med det, så det var på tide å begynne med det”.

SWIS-registreringen ble bevisst valgt bort, men etter hvert som personalet så behovet for oppfølging av enkeltelever, ble dette tatt opp igjen og forbedret. Erik fremhever at han bevisst ikke har lagt til, eller valgt bort noen elementer innenfor PALS. Dette forklares med at det er situasjons- og individbasert. Han opplever det mest hensiktsmessig å foreta en vurdering av hva som vil være det beste for den enkelte elev i den enkelte situasjonen.

Klassebaserte tiltak for å opprettholde fokus

Eva fortalte om et opplegg de har lagt til PALS, som har fungert godt for de yngste elevene. Skolen kjøpte inn en populær figur til bruk i klassene. Figuren er avbildet på bra- kortene og brukes som en forsterking av positiv atferd. I følge Eva som jobber på småtrinnet har dette vært veldig positivt med tanke på å hjelpe elevene å fokusere på positiv atferd. Et annet eksempel på elementer som er lagt til, er månedskalenderen, innført av skolens PALS-team. Kalenderen er i følge Mona ment å følge opp gjennomføring av PALS i de ulike klassene, med blant annet repetering av PALS. Teamet gir månedsoppgaver som lærerne skal utføre i klassene, og som deretter skal rapporteres inn i etterkant. Det positive med rapporteringen er blant annet at ideer og erfaringer blir fanget opp slik at det kan brukes igjen. Mona sa:

”Da kan det jo komme inn, ikke sant – ideer, der vi ser: Å, 3. klasse, de har gjort det slik, så lurt DET var! Da kan vi kanskje få DET spredt ut til de andre. Så neste gang, da kan vi gjøre det sånn som 3. klasse gjorde. Vi starta med det i januar. Så nå er det ny kalender nå i februar, der det står igjen – ikke sant – hvor mange bra-kort skal de samle opp, der det er de arenaene som skal gjennomgås, og der vi skal sette opp nye sanne trivselsoppgaver, som vi kaller det for. Ikke sant. klassene skal gjøre noe i lag. For å blande klasser, store og små, tror vi også er veldig sunt”.

5.4 Pedagogisk grunnsyn

5.4.1 Barlyngen skole

PALS som redskap til klasseledelse

Lærerne i undersøkelsen har ikke opplevelsen av at de har blitt tydeligere klasseledere som følge av PALS. Likevel er de åpne for at elevene kanskje oppfatter dem på en annen måte enn tidligere fordi at praksis, naturlig nok, er noe endret. Adam fremhever at PALS har medført en ny måte å tenke på både for ham selv og elevene. Elevene vet at lærerne skal ”ta dem på fersken” i å gjøre noe bra, og Adam mener PALS klart har hatt betydning for pedagogisk praksis. Hanne fremhever at kapittelet i PALS som omhandler klasseledelse har satt fokus på viktigheten av å være en tydelig voksen. Felles for lærerne er at PALS først og fremst har gitt dem redskaper i forhold til klasseledelse. Per sa:

”Klasseromsledelse er ekstremt viktig både med og uten PALS. Så om DET har ført direkte til at jeg har eventuelt har blitt en bedre klasseromsleder, det ... syns jeg er vanskelig å si. Men vi har noen ting som gjør at elevene er klar over hvilke regler som ligger der, og da er det kanskje lettere å ... være en klasseleder. Men om det direkte er en sammenheng, det tror jeg ikke”.

Positivt fokus

Felles for lærerne er opplevelsen av at PALS ikke har endret elevsynet deres. Hanne forklarte det slik:

”Jeg tenker at ... egentlig ikke i forhold til PALS, fordi at jeg har en grunnkompetanse som gjør at jeg HAR et ganske – at jeg har hatt samme syn på en måte hele tida – Jeg føler ikke at PALS har lært meg noe nytt der... Fordi at jeg har gått spesped og er førskolelærer, og da har man et syn på elevene som egentlig harmonerer veldig greit med det synet du skal ha i forhold til PALS”.

Adam fortsetter denne tankebanen og forteller at grunnen til at han var positiv til PALS i utgangspunktet, nok henger sammen med elevsynet han allerede hadde.

”Jeg har jo vært innblanda i elever med store emosjonelle problemer og atferdsvansker. Elever som jeg alltid har hatt stor sympati for, som har fått mye fokus – ofte dessverre på bekostning av klassen for øvrig. Så PALS har ikke hatt konsekvens for mitt elevsyn tidligere. Jeg har alltid hatt stor sympati og fokus på de vanskeligstilte, sånn sett... Og det med å tenke positivt, det er jo grunnpillaren i hvordan man skal behandle folk, syns jeg– Det skal være lett å tilgi, og det er ikke PALS som har lært meg det, for å si det sånn”.

Lærerne opplever likevel at PALS har bidratt til et mer positivt fokus, fokus på å ta elevene i å gjøre gode ting. Adam sa:

”Ryggmargsrefleksjonen er jo gjerne å ta elevene når de gjør noe galt, altså. Så jeg blir veldig fornøyd med meg selv når jeg faktisk klarer å huske på at jeg skal gripe dem i å gjøre noe godt, rose, rose, rose. Og det er klart, DER er det nok både jeg og andre lærere som har trengt å omjustere hodet litt. Det er klart vi HAR hatt fokuset på det tidligere. Det vi gjør i PALS, det har lærere gjort tidligere også, i alle år. Men det mantraet, det har hjulpet oss å komme inn på rett spor når ting har vært negativt i en periode”.

Utfordrende å gi konsekvenser

Et annet fellestrekk Hanne og Per fremhever, er at det å gi elevene konsekvenser for uønsket atferd er utfordrende, og av den grunn ikke alltid blir benyttet. Utsagnet til Hanne er typisk for lærerne i undersøkelsen.

”Jeg har IKKE vært flink til å bruke den negative biten – den konsekvensbiten. DER har jeg egentlig synda, fordi jeg har ikke klart å gi de negative sanksjonene i den grad som det kanskje er meningen – At det skal bli et veldig tydelig skille på at nå gjør du noe bra, da får du belønning, men nå har du gjort noe som IKKE er bra, og da må du sitte på time-out-stolen eller hva man velger å bruke. Men ... jeg er antagelig litt for mye – for at jeg er førskolelærer og jobber bare på småtrinnet. Jeg syns mange ganger at de sanksjonene blir for sterke, altså de blir for – For de minste ungene blir det egentlig litt tøft med sånne harde og strenge sanksjoner”.

5.4.2 Svehøgda skole

PALS som redskap til klasseledelse og positivt fokus

To av lærerne i undersøkelsen, Mona og Erik oppga at de ikke opplever at de har blitt tydeligere klasseledere som følge av PALS, mens Eva mente at det var vanskelig å si.

Lærerne mente de var tydelige klasseledere før PALS, men Mona fremhevet likevel at PALS har ført til en mer positiv vinkling på egen lederrolle, og sa:

”Altså hvis det var en elev som var fryktelig urolig eller ikke klarte å forholde seg til regler, så har jeg nå fått bedre verktøy til å håndtere det. Jeg har flere måter jeg kan prøve å håndtere den eleven på. Jeg har fått noen flere verktøyer, og noen flere tankesett om hvordan jeg kan håndtere – og hva jeg kan prøve på elever som ikke helt følger standarden. Så det syns jeg er bra”.

Når det gjelder elevsyn, kom det fram at Eva og Erik ikke opplever at elevsynet har endret seg, men at PALS har hjulpet dem til å legge økt vekt på den positive atferden elevene viser, og å fange opp når det skjer noe positivt. Mona opplever derimot at PALS kan ha påvirket elevsynet og sa:

”Før så kunne man jo tenke at åh, han er vanskelig! Men nå så tenker jeg at det er ingen som er BARE det. Ikke sant – Altså alle gjør dumme ting, men det er ingen som er dum. Ja, han er vanskelig når han gjør sånn og sånn, men han er ikke det hele tida. Det å faktisk klare å se at alle har noe som er bra. Alle har noe som de er gode på, noe som de klarer bra og er flink til... Å prøve å lete etter det er jeg nok blitt flinkere til enn å bare kategorisere: Åh, han er altså -! Ja, Rett og slett plagsom... For det er jo ingen elev som er BARE det. Så på den måten har det nok endra elevsynet mitt”.

Mona forteller at det er viktig å ha det positive i fokus, men at det er lett å vende tilbake til gamle vaner:

”Det er vanskelig – altså det er fort å gå i fella – ikke sant, falle tilbake på å si: Nå har ikke du fått opp boka di – istedenfor å si: Så flott at du som sitter HER faktisk har gjort det som jeg sa at dere skulle gjøre”.

5.5 Felles praksis

5.5.1 Barlyngen skole

Når det gjelder utøvelse av felles praksis, opplever en av lærerne i undersøkelsen at det ikke først og fremst er i klasserommet, men i fellesrommene og på fellesarenaene, at det spesielt merkes dersom lærerne praktiserer ulikt. Lærerne uttrykker samtidig at et av kjerneproblemene i PALS er at, til tross for at PALS er iverksatt for å skape felles holdninger blant lærerne og forutsigbarhet for elevene, er det likevel ikke alltid slik i praksis. Informantene uttrykker at det var mer lik praksis tidligere i prosessen, men at det har endret seg underveis, og at det nå foregår ulik praktisering igjen. Noen lærere registrerer atferdsproblematikk i SWIS, mens andre ikke gjør det. Noen lærere deler ut bra- pogs til elevene, andre gjør det ikke, og noen har andre regler i klasserommet. Det medfører at lærerne gjør individuelle ting, og PALS blir dermed mer individuelt tilpasset den enkelte klasse. Per peker på at det har vært en del uklarheter i forhold til bruk av enkelte komponenter innenfor PALS, blant annet registrering i SWIS og bruk av konsekvenser. Dette har bidratt til usikkerhet omkring hvordan det egentlig skal utføres og hvordan det bør fungere. Om hvorfor det er viktig at lærerne praktiserer likt, sa han:

”Jeg ser kjempebehov for det med grensesetting og konsekvensgiving, fordi at om at vi er enige om hva som skal gjøres.... Og spesielt – det er kanskje litt spesielt for de som har de største klassene der det er – elevene begynner å gjennomskue deg, begynner å sette spørsmålstegn ved det dere gjør, hvorfor gjør du det sånn og ikke han? Der er det veldig viktig at vi er enig om hvordan vi gjør det, og at vi gjør det så likt som vi bare klarer”.

Per fremhever at grunnen til at lærerne lager seg ulike varianter av PALS, er at det, slik han opplever det, er litt for uklare retningslinjer på enkelte områder. Noe er veldig tydelig, mens andre ting er mer utydelig uttrykt fra PALS- veileder og PALS- teamet. Det har i følge Hanne også blitt mer fokus på ”min” klasse og ”mine” elever slik det var tidligere. Dette har ført skolen noen skritt tilbake, og trykket og givene er ikke lenger den samme.

Adam og Hanne nevner at det er en spesielt stor utfordring å innlemme nyansatte og vikarer i PALS. Det er viktig at de får god forståelse for hva PALS egentlig innebærer, dersom de skal kunne praktisere PALS slik som forventet. Per som selv ble ansatt etter PALS ble initiert bekrefter at dette er en utfordring som må tas på alvor. Hanne uttalte følgende:

”Altså vi har jo hatt en ganske stor utskifting av personale, og det at DE kanskje ikke har den forståelsen av hva PALS faktisk er, og DER syns jeg systemet heller ikke er bra nok, i forhold til å følge opp og utdanne de nye som kommer, som aldri har jobba med PALS. For DEM kan det nok bli litt meningsløst. Og vi har blant annet en lærer som kom til oss for noen år siden, og han – han nekter å dele ut bra- pogs, og følger ikke planen – han har ikke vært med, og han føler at han ikke har forplikta

seg. Så han kjører sitt eget system og gjør det på SIN måte. Og da blir det – det er klart, det blir mye sånn privatpraktisering da. Folk lager sine egne opplegg og sine egne løsninger”.

Hun sier videre at det i starten var det lett å se nytteverdien av PALS fordi de hadde en plan de skulle følge, men at å jobbe med PALS ikke føles like meningsfylt lengre. Hanne peker på en rekke utfordringer som har oppstått som følge av måten lærerne har tilpasset og praktisert PALS på. Hun sa:

”utfordringen er at gnisten er borte, og at tvilerne kanskje har fått litt rett på enkelte områder. At det er vanskelig å motivere de eldste elevene i forhold til PALS, for belønningen blir liksom ikke bra nok for de eldste elevene. Og når mellomtrinnet, som er en veldig stor del, og veldig mange lærere med ganske høy kompetanse – når DE tviler for at det ikke fungerer så godt for deres elever, så blir det fort en litt sånn likegyldig og kanskje negativ holdning til PALS. Så jeg tenker at når halve personalgruppa begynner å privatpraktisere og kanskje ikke bruker det, så tror jeg det at det er dårlig uttrykk da – det tror jeg. Så det må SKJE noe hvis vi skal ha PALS”.

5.5.2 Svehøgda skole

Det kom fram av undersøkelsen at skolen har mer lik praksis etter PALS kom i gang, enn tidligere. Likevel har det i følge informantene vært lettere å gjennomføre lik praksis når det gjelder de små tingene, enn når det gjelder håndtering av elever med problematferd. Det har for øvrig vært en del diskusjoner omkring hvordan skolen skal lage tilfredsstillende opplegg for elever med problematferd. En aktuell utfordring er at lærerne ikke alltid møter elever som har atferdsproblemer på samme måte. Erik forklarte det slik:

”Det er veldig viktig hvis du har en elev som har vansker, at den ikke blir drept med alle de feilene han gjør. Altså en elev kan få i oppgave å – om at nå skal du lære deg å ikke slå når du blir sint. Og så er det 10-20-30 lærere som han møter som skal kjeft for at han plystrer for høyt, når han er ute friminuttet, eller alle mulige slags ting som tar fokuset vekk fra det som han VIRKELIG skal lære seg å jobbe med. DEN utfordringen, DEN har vi veldig”.

Selv om det i praksis ikke kan bli helt likt, sa Erik likevel:

”Ja altså – det tror jeg er den kanskje aller største fordelen med PALS er at en har en mer felles eller mer ens væremåte overfor elevene. Og DET er noe som har vært etterlyst i skolen – og på mange skoler ... i lang, lang, lang tid”.

Mona som sitter i skolens PALS- team forteller at i motsetning til tidligere vet elevene nå i større grad hva de skal forholde seg til, men siden lærere er forskjellige kan det aldri bli helt lik praksis. Utfordringen for PALS- teamet er å motivere personalet til å bruke PALS slik de ønsker det skal være. Mona sa:

”Før så var det i mye større grad at hun – hun er grei, hun lar oss få lov, og han er streng. Mens nå så er det et veldig tydelig sett med regler som folk VET”.

Mona sier at målet er å fortsette med PALS, men for å oppnå det må personalet være konsekvente og håndheve det de har bestemt.

5.6 Ressurser og støttesystem

5.6.1 Barlyngen skole

Ressurser

Lærerne fremhever at arbeidet med PALS både i oppstartsfasen og underveis har tatt tid. Dette har gitt lærerne god anledning til å tenke over og påvirke ting, samtidig som det til tider har ført til frustrasjon over at ting har tatt for lang tid. Adam som sitter i PALS- teamet uttrykte en bekymring over at kollegiet ikke ønsker å ta på seg mer ekstra arbeid, og at det er mye arbeid med PALS, i forhold til de ressursene de har til rådighet. Etter hvert som systemene kommer bedre på plass mener Adam at behovet for ressurser bare vil øke. Han uttalte:

”Men det er klart at for at nye skal komme og overta roller i PALS- teamet så må ressursen utvides og ... I år så har vi hatt våre første sånne prøvesaker, og vi har fått skjema om forespørsel om assistanse. Det er det første skjemaet vi har fått på de årene vi har jobba. Det sier litt om tregheten, altså. Atferdsteamet har gjennomført en funksjonell atferdsvurdering (FAV)¹¹ – av en elev. Vi har satt i gang tiltak med SISU, og vi er veldig fornøyd med at vi har kommet i gang og at tiltakene ser ut til å virke veldig positivt for elevene. MEN – altså det er EN elev – og det tar oss mange timer å følge opp eller gjøre arbeidet og følge opp den eleven. Hva skjer når vi får tid, altså? Det er det jeg tenker mest på”.

Til tross for treghet og knappe ressurser føler Adam press på å kunne vise til resultater, og sa:

”SWIS analyseverktøyet har gjort oss i PALS-teamet mer observant på det som skjer i klassene. Når vi nå fikk et skjema om forespørsel om assistanse i høst, så ble det også noe som ble diskutert i et bredere forum - altså i kollegiet – enn hva det ellers hadde blitt. Men for oss i PALS-teamet så har det vært veldig givende og veldig nyttig at informasjonen har gått ut i kollegiet, fordi at nå ser de plutselig at det skjer noe. I forhold til den tregheten jeg har snakket om tidligere – kanskje dette her – når lærerne ser at her skjer det noe konkret, DA blir det enda bedre rutiner på det vi holder på med”.

Lærerne i undersøkelsen mener at det var satt av veldig god tid til PALS i oppstarten, men at det etter de to første årene ble merkbart mindre ressurser. Resultatet av rikelig tid og ressurser i oppstarten, førte til at lærerne følte at utbyttet ble stort. Men, etter hvert opplevde lærerne at utbyttet avtok gradvis. Selv om det ble jobbet mye med PALS, satt lærerne igjen med følelsen av at de fikk lite igjen for innsatsen. Per sa:

”For det første så føler jeg egentlig ikke at vi har nok tid til det, men samtidig så syns jeg vi jobber og jobber med det, og så kommer det ikke noe utav det”.

Lærerne uttrykker at PALS nå i større grad er nedprioritert, og at dette nok har bidratt til at PALS ikke er så aktuelt lengre.

¹¹ FAV (Funksjonell atferdsvurdering) er en systematisk metode for å innhente informasjon om situasjoner og hendelser som påvirker og opprettholder negative atferdsmønstre. Hensikten er å vurdere informasjon for å utforme en effektiv og positiv atferdsstøtteplan (ASP) for elever som er i særskilt risiko for, eller som allerede har utviklet alvorlige atferdsproblemer (Arnesen, Ogden & Sørlie 2006).

Betydningen av intern støtte

Samtlige informanter var enige om viktigheten av at PALS-teamet viser engasjement og tilstedeværelse. Lærerne viser til at PALS synes å ha en klar agenda i fellesrommet og på fellesmøter, men at PALS- teamet kunne vært mer synlig i forhold til det som skjer i klasserommet. Hanne uttrykte det slik:

”Klassene er jo ulike, og lærerne sliter jo kanskje med forskjellige ting i sin klasse. Og da kunne godt PALS-teamet hatt ressurser i forhold til det, og hatt mer mulighet for å gå litt mer på klassenivå, kanskje, og se på hvordan kan vi rette opp i dette her med litt mer ... PALS, på en måte. Så jeg tenker at PALS- teamet er VELDIG viktig. Hvis vi skal være en PALS-skole og ha PALS noen andre steder enn på papiret og de bra- pogsene vi deler ut, så syns jeg det absolutt må være oppfølging og kursing og mer veiledning. slik det er nå tror jeg egentlig ikke skolen kommer til å fortsette med PALS”.

Andre egenskaper informantene vektlegger, er et PALS- team som kan være pådrivere, og hjelpe lærerne med å holde fokuset og dampen oppe. Hanne uttalte i den forbindelse:

”Det er akkurat som det har gått litt i stå. Kanskje er vi nådd finalen(?) – kanskje er det på en måte – kanskje er det ikke noe mer. De er jo på møter i PALS-teamet, og de – jeg vet jo at de jobber med det. Men samtidig så føler jeg at det ikke skjer noe som gjør at vi vil jobbe videre med det, eller at vi engasjerer oss. Det er liksom ikke så mye nytt som blir formidla til personalet. Så det er klart – og kompetanse – jeg føler at vi alle sammen burde hatt et kurs – altså et oppfriskningskurs eller noe som hadde et innhold som gjorde at vi kanskje igjen tenkte at, ja, nå må vi altså stå på, nå må vi bli flinkere. Rett og slett fått en påminnelse, og det vil også være bra for de som er nytilsatt, de som ikke har vært med i prosessen”.

Lærerne så i stor grad behovet for oppfriskningskurs, eller noe som kunne bidra til å gi PALS fokus igjen. Slik mener de skolen kan unngå at PALS går i bølgedaler. Adam i PALS- teamet mener at både informasjon og opplæring er viktig. For PALS- teamet handler det om å spre kunnskap ut i kollegiet om det som jobbes med, og skape engasjement. En problemstilling som har blitt gjenstand for diskusjon i PALS- teamet, er opplæring av nyansatte og vikarer. De fast ansatte får opplæring i regi av kommunen, mens vikarene ikke blir prioritert. Det blir mer tilfeldig hva de lærer gjennom lærerne de samarbeider med. Adam sa:

”Vi er bevisst på det, men det er også dette her med stadige utskiftninger av vikarer og de tidsressursene som vi har, hvor mye skal vi sette inn på det. Og nye kollegaer får vi jo hvert år, så det er klart, opplæring av dem er uhyre viktig, og det er en ekstra trygghet at PALS-veilederne tar seg av det. Det har ikke PALS-teamet her involvert seg i.... Klart, de får alltid en informasjon, en briefing ifra ledelsen om alt som har med skolen å gjøre i starten av skoleåret, men ikke PALS alene”.

Per kom som nyansatt inn i skolen ved oppstarten av andre året med PALS, og har derfor selv erfaring med hvordan det oppleves å komme som ny lærer til en PALS-skole. Selv om et av kriteriene for å delta i undersøkelsen var at lærerne skal ha jobbet ved skolen en viss tid før PALS, er det likevel interessant å høre hvilke faktorer som er av betydning når man som ny og ukjent kommer inn i en PALS- skole. Per opplevde det å komme som nyansatt som en utfordring. Han fikk ved oppstarten utlevert en PALS- perm,

men forstod ikke helt hva det dreide seg om. Under møter i fellestiden fikk han etter hvert mer innblikk i PALS. Han sa:

”Så det er jo kanskje det jeg har sett på som litt negativt, det var at man ikke fikk en ordentlig innføring. Og det ser jeg jo også nå når det kommer vikarer, det kommer ... nytilsatte og assistenter – så trenger jo de en del opplysninger, og der har vi ikke gode nok rutiner, tror jeg. Og det opplevde jeg jo selv også da”.

Selv om Per opplevde å få god støtte og informasjon fra en kollega på trinnet, skulle han som nyansatt gjerne hatt mer informasjon og forklaringer om PALS. Som eksempel nevner han at han fikk informasjon om at bra- kort skulle gis til elevene som positiv forsterkning. Per følte likevel at han gjerne skulle hatt bedre forklaringer på i hvilke tilfeller man skal dele ut disse.

I likhet med PALS- teamet spiller skolens ledelse en viktig rolle i et utviklingsarbeid. Per og Hanne, mener at oppfølging fra ledelsen er viktig. Når det gjelder de kollegaene som har vært skeptiske til PALS, sa Hanne at, dersom rektor hadde vist mer engasjement, hadde det kanskje vært lettere å få med tvilerne. Hun sa det slik:

”Rektor har stått på en måte der som en deltaker, men har vært ALT for mye fraværende. Mens – i og med at de er tre i ledelsen, og den ene har sittet i PALS-teamet og har vært pådriver, og vært utrolig dyktig på det, så har det kanskje veid litt opp. Men hun har ikke den autoriteten som rektor ville hatt hvis rektor kom inn og sa: Dette her er så bra, altså! Nå – Yes! Det tror jeg hadde gjort en forskjell”.

Adam i PALS- teamet slutter seg til Per og Hannes opplevelse av viktigheten med oppfølging fra skolens ledelse. Han forteller at alle tiltak som skal iverksettes på en skole er avhengig av trykk fra ledelsen. Selv om rektor ikke er direkte involvert i driften av PALS, har de en fra ledelsen som er medlem av PALS-teamet, som også fungerer som bindeledd til rektor. Han føler ikke at det har vært et savn at rektor ikke har vært til stede personlig, fordi det har vært rom for samtale ved behov. Læreren fremhevet viktigheten av fortsatt prioritering av PALS, og uttrykte det slik:

”Det er jo press på ressursene, og det koster, og det må være politisk vilje, og det må være vilje hos skoleledelsen til å prioritere det. Hvis PALS ikke blir prioritert så syns ikke jeg det er noen vits i å holde på med det. Halv PALS er kanskje bedre enn ingen ting, altså, men nå er vi på god vei til å lage systemer for det som vi kaller de gule og de røde elevene. Hvis PALS blir nedprioritert så er det DE det vil gå utover. Jeg frykter jo at det ikke skal være vilje til å prioritere det i fortsettelsen”.

Betydningen av ekstern støtte

Om støtte og oppfølging fra den eksterne PALS- veilederen sier PALS-læreren at veilederen var mye til stede i oppstarten i forhold til opplæring, men at PALS-teamet likevel hadde en stor jobb med opplæring av resten av personalet. Adam ser ekstern oppfølging som meget viktig, slik at ikke skolen blir isolert i forhold til andre skoler. Han fremhever spesielt at nettverksmøtene hvor alle skolene som jobber med PALS i kommunen deltar, har vært nyttige

og inspirerende. Der har PALS- teamene fra ulike skoler utvekslet erfaringer, og gitt hverandre ideer og gode råd. Han opplever det som verdifullt å ha hatt anledning til å spørre PALS- veilederne som har vært til stede om ting de var usikre på. Han sa det slik om kontakten med PALS- veilederen:

”Den kontakten som en kan ha til PALS-veilederne, hvis vi trenger det, den er helt uvurderlig. Den har klart opp i flere misforståelser. Uten PALS-veilederne – og det er vel en problemstilling i kommunen, at hvor mye ressurser skal kommunen legge i dette her – uten PALS-veiledere, uten trøkk ifra toppen så frykter jeg at dette her bare kommer til å forvitte gradvis. Dette er et system som må vedlikeholdes, ellers koker det bort i kålen, som mange andre prosjekter som har vært satt i gang i skolen tidligere. Så det er uhyre viktig at kommunen fortsetter å prioritere det”.

Han kommer også inn på betydningen av at kommunen prioriterer og bevilger ressurser til videre arbeid med PALS.

5.6.2 Svehøgda skole

Ressurser

Felles for Eva og Erik er opplevelsen av at det kommer lite ut av det arbeidet de legger inn i PALS. Det nevnes blant annet av en lærer at SWIS- registrering er både komplisert og tidkrevende, og at lærerne gir lite respons. Å følge opp regematrisen er også tidkrevende. Eva følger opp dette med å vise til et eksempel der registrering av problematferd skulle dokumenteres:

”Senest i går tok jeg en elev for å kaste snøball ute... Og så ropte jeg den eleven til meg– Men han hadde ikke kasta med vilje, og det var sånn argumentasjon. Og så bare gikk han ifra meg. Og DA er det sånn at når elevene har sånn negativ atferd, så skal du skrive under et skjema som fylles ut og leveres til PALS-teamet. Jeg satt i 10 minutter i timen, og det er irriterende at vi skal bruke tid på det, når det satt to elever som har spesialundervisning og venta på meg. Og jeg vet ikke når jeg skal få gjort det. Så akkurat DEN biten er ... irriterende, tidkrevende”.

Eva forteller at papirarbeidet og SWIS- registreringen kunne vært tonet ned og at PALS- teamet i stedet kunne brukt mer tid på elever med problematferd. Mona som sitter i PALS- teamet mener det er utfordrende også for PALS- teamet at tiden ikke strekker til. Mona sa det på denne måten:

”Vi skulle ha ønsket oss mer tid, for vi kunne ha tenkt oss å revidere reglene. Burde det ha vært noe mer med? Er det noe som kunne vært tatt ut? Ikke sant – altså det er jo – det er jo en lang prosess. Og vi skulle laget halvårsplan i PALS, og vi skulle ha sett på – er det noen problemstillinger rundt omkring på huset som vi kunne ha repetert og jobba mer med? Så det er masse man kunne ha gjort. Så egentlig kunne vi jo hatt nesten full stilling hvis det var DET. Jeg er kontaktleder for 7., og har masse å gjøre i utgangspunktet, så jeg har ikke så mye tid utenom den timen til å gjøre PALS. Så det blir den timen, og da må du være fryktelig effektiv i den timen, og så blir det noe som må vente”.

Betydningen av intern støtte

Lærerne er enige om at oppfølging fra PALS-teamet har vært avgjørende for at PALS i det hele tatt har fungert. Eva uttrykker det slik:

”Oppfølging fra PALS-teamet har vært nesten alfa og omega. Du går i det daglige og glemmer – ja – glemmer dette her, og så får du litt påfyll at nå må vi skjerpe oss, og nå må vi tenke, og nå må vi gjøre noe positivt. Og det PALS-teamet vi har hatt nå i år har vært veldig flink på å få fram – tenk alt vi har gjort, alt som har vært bra, og, fokusert på hvor bra DET var, og stå på videre. DET syns jeg har vært veldig positivt. Du må ha noen som står og pusher”.

Mona i PALS-teamet kunne gjerne ønsket mer tid til oppfølging og vedlikehold av PALS i forhold til personalet, for å bidra til å holde fokuset oppe. PALS-teamet har utformet en egen PALS-perm der det står nedskrevet det personalet har mest bruk for i det daglige. Mona uttrykker at det hadde også vært ønskelig med diskusjoner i plenum, og ut fra det utarbeidet en oppsummering som kunne fått plass i permen. Hun påpeker at det ofte kommer frem saker under møter, som det er enighet om, men når de møtes igjen er de usikre på hva de ble enige om. I forhold til opplæring av nyankomne, blir det gjennomført et kurs hver høst for nyansatte lærere i kommunen. Utfordringen er at vikarer ikke deltar på denne opplæringen. Mona sa følgende om dette:

”Det er klart, det kommer nyansatte inn, og vi skal motivere DEM til å bli innlemma i dette her. Ikke sant – så – Ja, så noen sånne andre utfordringer tenker jeg ikke at det er. Og det tenker jeg, at de utfordringene der er jo store nok”.

Oppfølging fra skolens ledelse blir også ansett å være av stor betydning for lærerne i undersøkelsen. Lærerne fremhever at det er viktig å ha en leder som syns PALS er noe skolen bør drive med, ikke bare fordi man er pålagt å drive med PALS. Eva sa:

”I forhold til at vi har jobba SÅ ekstremt mye med det, gått skikkelig i dybden på å utforme alle disse reglene for ungene, så er det jo – hvis ikke dette blir holdt ved like hele tida, så vil det dø. Og da må ledelsen vise en kjempepositiv holdning. Hvis ikke så nytter det ikke for PALS-teamet og flere andre å ha fokus på det”.

Ledelsen har, slik Eva ser det, mange andre ”baller i lufta” i tillegg til PALS. PALS ser derfor ut til å ha blitt nedprioritert.

Betydningen av ekstern støtte

Oppfølging og støtte fra den eksterne PALS-veilederen har i følge Mona, som sitter i PALS-teamet, vært av vesentlig betydning. PALS-teamet hadde opplæring og jevnlig møter med veilederen, der de snakket gjennom problemstillinger. De ble også gitt råd og fikk oppgaver som skulle gjennomføres i kollegiet. Personalet hadde felles kursdag, gruppearbeid, rollespill, diskusjoner og forelesninger som en del av sin opplæring. Når det gjaldt opplæringen benyttet Mona muligheten til å fortelle følgende:

”Jeg savner vel egentlig det å – altså for når du hadde den opplæringa der så hadde du – altså fokus ble bedre, altså fokus var på PALS, for det var så nytt, og det var så – det var liksom litt sånn ukjent, så vi måtte fokusere for å få det inn. Hvis jeg savner noe så er det jo den fokusbiten, det at alle har fokus på samme plass. Fordi at nå kjennes ut som det – det er liksom litt vanskelig nå”.

Mona påpeker at det er PALS-teamet som skal gjennomføre veiledning og oppfølging av kollegiet, men for å hjelpe hverandre med å holde fokus, har de også behov for oppfølging fra den eksterne PALS- veilederen. Hun sa:

”Det å få eksterne som kan komme og gi oss en liten sånn: Aha! – Gi oss et lite puff. Det er jo klart at for oss som er i PALS-teamet, vi skal jo – hvis vi skal gjøre det så må vi bli forberedt, og vi – ikke sant – og vi er jo inne i det, og skal formidle til kollegaer – det kan være OK å få noen andre til å komme og veilede også, sånn at vi i alle fall får et felles løft på det”.

Mona opplevde at skolen i oppstartsfasen var i driv og hadde fullt fokus på PALS, men at det har vært en utfordring å holde dette ved like underveis. Læreren fremhever veiledning og oppfølging fra PALS- veilederen som betydningsfullt. Mona uttrykte:

”Vi var veldig – jeg syns vi var flink når vi var under den veilederbiten, det og liksom holde det varmt. For da var det satt i system, da var det faste tidspunkt der det var møte med veileder, og PALS-teamet kom i kollegiet og ga oppgaver. Så det – det var liksom satt i system, og vi hadde faste tider. Så da visste du liksom at nå er det PALS som er på programmet. Det er liksom litt vanskeligere nå når ikke den timeplanen der er sånn lagt”.

Kapittel 6. Konklusjoner og implikasjoner

Formålet med studien har vært å vinne innsikt i læreres opplevelse av prosessen med å implementere det skoleomfattende tiltaksprogrammet PALS, som et skoleutviklingsprosjekt knyttet til forebygging og reduksjon av problematferd i skolen. I dette kapittelet vil resultatene fra begge skolene bli drøftet under hver av de tre delproblemstillingene fra kapittel 1.2.

6.1 Hva mener lærerne har vært av betydning i oppstarten av utviklingsarbeidet?

6.1.1 Behov for felles regler

Lærerne i undersøkelsen fremhevet flere faktorer som har vært av betydning i oppstarten av utviklingsarbeidet. Det første lærerne fremhevet var behovet for et program som kunne bidra til å skape et enhetlig system og tydelige retningslinjer. Lærerne i undersøkelsen ga uttrykk for at skolene hadde behov for et program som med enhetlige og mer tydelige retningslinjer og regler, kunne bidra til at det ble større enighet omkring hvordan personalet skulle forholde seg til atferdsproblematikk, og håndhevelse av regler i forhold til elevene. Likevel uttrykte lærerne ved skolene at det kom frem enkelte motforestillinger blant det personalet, om behovet for PALS. Et av argumentene mot PALS var at lærere ikke skal behøve å belønne elever for å oppføre seg. Denne oppfatningen forteller, slik jeg tolker det, at lærernes pedagogiske grunnsyn ikke står i samsvar med belønningssystemet i PALS. Noen lærere i det øvrige personalet uttrykte dessuten at PALS var for tidkrevende. Slike innvendinger kan, slik jeg tolker det, være noe av forklaringen til at lærerne gjennomfører PALS ulikt. Tolkningen samsvarer med Olweus (2001) som hevder at dersom ikke lærere ser behovet for utviklingsarbeidet, kan det påvirke hvordan de gjennomfører PALS i praksis. Ved å legge til rette for dialog rundt lærernes pedagogiske grunnsyn allerede i initieringsfasen, kan dette bidra til at flest mulig implementerer programmet etter intensjonene (Olweus, 2001). Å gi lærerne muligheten til å reflektere over læringssynet i PALS er derfor av betydning (Elias et.al 2003, her sitert etter Nordahl m.fl, 2006).

6.1.2 Betydningen av å definere felles regler

Lærerne i undersøkelsen fremhevet også viktigheten av at skolen i initieringsfasen tar seg tid til å definere *hvilke* regler som skal gjelde for skolen. I følge Røvik (2007) innebærer konkretisering av en generell idè blant annet å stille spørsmål ved, i dette tilfellet, hva skolen selv skal legge i konseptet og hvilke eventuelle nye rutiner og prosedyrer innføringen av

PALS krever. Å definere regler og forventet atferd er i følge Arnesen et al. (2006) viktig fordi både voksne og barn ofte har ulike oppfatninger av hva som er negativ atferd og hva som ikke er det. Lærerne i undersøkelsen uttrykte at det er vanskelig for elevene å vite hva de skal forholde seg til når lærerne praktiserer fellesreglene ulikt. Om dette sier Arnesen et al. (2006) at voksne som har ulike subjektive oppfatninger av hva som er akseptabel og ikke-akseptabel atferd vil komme til å behandle elever ulikt. Dessuten vil det at elevene ikke vet hva som forventes av dem kunne føre til regelbrudd, uro, konflikter, utrygghet og uforutsigbarhet i læringsmiljøet. Intensjonen med PALS som et program iverksatt for å forebygge atferdsproblemer, vil da, slik jeg tolker det, ikke bli innfridd. Både voksne og barn har behov for å definere hvilke regler som gjelder for sin skole, og i det følgende håndheve dem likt dersom elevenes læringsmuligheter og samarbeidsrelasjoner skal kunne fremmes (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006).

6.1.3 Motivasjon for utviklingsarbeidet

Lærerne er i initieringsfasen positive og motiverte til å starte implementeringen av PALS, fordi de ser behovet. Underveis skjer det imidlertid noe med motivasjonen hos lærerne. Til tross for at lærerne har et ønske om at PALS skal fungere, opplever alle lærerne i undersøkelsen sviktende motivasjon fem år etter oppstarten. Selv om lærerne som sitter i skolens PALS- team også opplever vanskeligheter med å opprettholde motivasjonen, er de likevel betydelig mer motiverte enn de andre lærerne til å fortsette med PALS. En lærer fremhevet ved flere anledninger en treghet i systemet, og meddelte at noe av årsaken til tregheten kan være negativiteten blant personalet. Læreren hevdet at jo mer lærerne ser at PALS er nyttig, jo større innsats vil de legge i det. Dersom resultatene blir synliggjort kan dette bidra til å øke motivasjonen hos lærerne. Dette utsagnet samsvarer med Fullan (1992) som fremhever at det i arbeidet med nye tilnærminger er viktig at lærerne ser resultater av arbeidet som gjøres. Gjennom å evaluere arbeidet kan skolene sette fokus på hva som er oppnådd, og hva de bør jobbe videre med. Det er derfor slik jeg tolker det av betydning at skolen i initieringsfasen setter av god tid til dialog, og at det gis tydelig informasjon til personalet.

6.2 Hvilke tolkninger og tilpasninger har lærerne gjort?

6.2.1 Pedagogisk grunnsyn virker inn på gjennomføringen av PALS

Resultater fra undersøkelsen viser at lærernes verdigrunnlag og pedagogiske grunnsyn virker inn på hvordan de gjennomfører PALS i praksis. Lærernes verdier blir gjennom flere studier pekt på som en viktig påvirkningsfaktor i hvordan de vurderer nettopp nye tiltak og programmer. Programmer har dermed gode forutsetninger for å bli tatt i bruk dersom de står i samsvar med lærernes egne læringssyn og verdigrunnlag (Hacker & Tenent 2002, her sitert etter Nordahl m.fl, 2006). De fleste lærerne i undersøkelsen opplever ikke at de har blitt tydeligere klasseledere, eller at PALS har endret elevsynet deres. Lærerne opplever imidlertid at PALS har medført en ny måte å tenke på, som igjen har ført til en mer positiv vinkling på lederrollen. Det at PALS legger opp til at lærerne skal "ta elevene på fersken" i å gjøre noe bra, har slik jeg tolker lærernes uttalelser, betydning for lærernes pedagogisk praksis.

Det positive fokuset er noe samtlige lærere er fornøyde med. Likevel er det enkelte kjerne- og støttekomponenter noen av lærerne synes er utfordrende å gjennomføre i praksis. Lærere ved Barlyngen uttrykker at det å gi elevene negative konsekvenser er utfordrende. Å gi konsekvenser er ikke alltid lett da sanksjonene kan bli for strenge for de minste elevene, i tillegg kan det være vanskelig å velge hvilke konsekvenser som skal gis i den enkelte situasjonen. Lærernes eksempel viser at det fokuseres mindre på å følge opp problematferd med å gi konsekvenser. Mye tyder derfor på at dersom lærernes verdier og pedagogiske grunnsyn ikke harmonerer med elementer i PALS, kan dette få følger for hvordan de gjennomfører PALS i praksis. Ut fra informantenes utsagn tyder mye likevel på at PALS, med unntak av konsekvensgivning og negative sanksjoner, står i samsvar med lærernes verdigrunnlag og pedagogiske grunnsyn. Det ser derfor ut til at PALS kjerne- og støttekomponenter skulle ha gode forutsetninger for å bli tatt i bruk av lærerne. Det hevdes at implementeringsprosessen vil påvirkes i negativ retning, dersom programmet står i motsetning til lærernes individuelle verdier. Det er derfor av betydning at skolen velger et program som passer skolens forutsetninger (Hacker og Tenent 2002, her sitert etter Nordahl m.fl, 2006).

6.2.2 Leter etter løsninger utenfor PALS

Å være tro mot programmet er noe flere av lærerne i undersøkelsen uttrykker at de har bestrebet seg på. Likevel meddeler lærerne at det er viktig å tilpasse PALS til elevenes behov

og situasjon, og at når noe ikke fungerer, må de lete etter løsninger utenfor PALS. Et eksempel på dette er utfordringer som har oppstått i forbindelse med utdeling av bra-kort til elevene. Elevene høyere opp i trinnene synes det er kult å *ikke* få bra-kort. En lærer ved Svehøgda kunne derfor ønsket mer fleksibilitet i måten å gjøre det på ved å tilpasse belønningssystemet til den enkelte elev i den enkelte situasjonen, og til situasjonen i gruppen. Da det hovedsakelig har foregått tilpasninger enten i form av addering, eller fratrekking, synes det videre interessant å kunne søke forklaringer på hvorfor de ulike tilpasningene oppstår. For å finne svar på dette tar jeg utgangspunkt i Røvik (2007) som skiller mellom to hovedformer av addering og fratrekking, nemlig *rasjonell- strategisk* og *uintendert*.

Lærerne forteller blant annet at de svikter i forhold til utdelingen av bra-kort, fordi de glemmer å ha fokus på det. Dette viser at det har skjedd en utilsiktet og uintendert fratrekking eller neddemping av belønningssystemet fra lærernes side. Når det gjelder lærerne som stiller spørsmål ved belønning av elever, kan det derimot ha foregått en rasjonell-strategisk fratrekking fordi belønningssystemet ikke harmonerer med lærernes verdier og pedagogiske grunnsyn (Røvik, 2007). Sistnevnte påstand er kun en vag antydning.

6.2.3 Translasjoner i PALS

Det har allerede blitt antydnet at innvendinger mot PALS kan føre til at lærerne gjennomfører PALS ulikt. I tillegg kan lærernes verdier og pedagogiske grunnsyn påvirke hvordan de gjennomfører PALS i praksis. Informantene i undersøkelsen ga for øvrig flere eksempler på hvilke tolkninger og tilpasninger de har gjort i forhold til det opprinnelige programmet. Eksemplene vil i det følgende bli sett i sammenheng med de spesifikke oversettelses- og omformingsreglene *kopiering, addering, fratrekking og omvandling* (Nida, 1964). Basert på lærernes forklaringer og eksempler, kommer det slik jeg tolker det, frem at lærerne har tatt seg visse friheter for å tilpasse PALS kjerne- og støttekomponenter til sine klasser og sin skole. Ut fra eksemplene kan det se ut til at lærerne ikke har gjort noen radikale endringer i forhold til det opprinnelige programmet, heller moderate tilpasninger i form av addering og fratrekking. De befinner seg altså innenfor det Røvik (2007) omtaler som den modifierende modus. I følge Røvik forsøker den modifierende modus å balansere tilpasningen av en idé i en ny organisatorisk kontekst, med hensynet til å være tro eller lojal til det opprinnelige.

6.2.4 Tilpasninger til alder og trinn

Lærerne i undersøkelsen uttrykte at lærerne på mellomtrinnet har utfordringer med å opprettholde interessen for PALS ovenfor elevene. De eldste elevene syns, som nevnt ikke det er så kult å få bra- kort og belønninger i form av for eksempel ta-med-dag eller utelek. Det er derfor visse elementer innenfor belønningssystemet lærerne på mellomtrinnet bevisst har valgt bort for å tilpasse det til elevene. Dette har igjen krevd at lærerne har vært nødt til å være kreative i tilnærmingen til belønningssystemet. Det er viktig å påpeke at lærerne i eksemplet med belønningssystemet møter visse begrensinger fordi innholdet ikke står i samsvar med elevenes behov og interesser. Dette fører til, slik jeg tolker det, at lærerne må strekke seg litt lengre for å finne belønninger som er attraktive for elevene. Med utgangspunkt i dette vil noen elementer innenfor belønningssystemet måtte bli gjenstand for *rasjonell-strategisk fratrekking*. Nida (1964) viser til begrepet *utelatelse* som også kan brukes om *fratrekking* i translasjonsteorien. Dette er en mer radikal form for fratrekking, og gir seg uttrykk i at man i den oversatte versjonen unnlater å ta med elementer fra versjonen det oversettes fra. Lærerne utelater enkelte elementer fra belønningssystemet, for å tilpasse det til elevenes alder og interesser.

Et annet eksempel på utfordringer lærerne på mellomtrinnet har, er rollespill. Da elevene ikke har interesse for, eller utbytte av rollespill, har en lærer ved Barlyngen opprettet det han kaller for en ”ærlighetsring” som alternativ til rollespill. Eksemplet med rollespill viser at lærerens tiltak holder seg innenfor den modifierende modus gjennom addering. Dette betyr at PALS utvides ved at noe legges til (Klaudy 1998, her sitert etter Røvik, 2007).

6.2.5 Tilpasninger i forhold til SWIS-registrering

En utfordring for lærerne og skolene er for øvrig å velge oversettelsesmodus og oversettelsesregler slik at PALS i størst mulig grad blir tilpasset skolens særegenheter (Røvik, 2007). Begge skolene har opplevd problemer i forhold til registrering i SWIS. Årsaken til problemene ved Svehogda skole var at det oppstod misforståelser omkring hvilken atferd som skulle registreres. Dette førte til at skolen valgte å ikke gjennomføre SWIS- registreringer en periode. Dette er et eksempel på at skolen har foretatt en fratrekking, nærmere bestemt det Nida (1946) omtaler som *utelatelse*. Da det var et bevisst valg å ikke benytte SWIS, har det foregått en *rasjonell- strategisk fratrekking*. Noe av bakgrunnen for dette kan være at SWIS ble for omfattende og ressurskrevende. Til tross for at SWIS ble valgt bort i begynnelsen, valgte skolen likevel å gjennomføre SWIS når lærerne begynte å etterlyse hjelp til oppfølging

av enkeltelever. Ved å rydde opp i misforståelsene fikk de SWIS i gang igjen. Tilbakekallingen av SWIS kan tyde på at det i utgangspunktet har skjedd, det Røvik (2007) omtaler som en "oversettelsesfeil". En slik feil kan oppstå når skolen velger en tilpasning eller omvandling som ikke fører til vellykket resultat. Dette kan skje dersom skolen utelater essensielle elementer fra en oppskrift, eller omvandler den slik at den ikke får den forventede ønskede effekt.

I likhet med Svehøgda har også Barlyngen hatt problemer med SWIS i form av at lærerne i perioder enten har under- eller overrapportert atferdsproblematikk. Disse funnene samsvarer med Sørli og Ogdens (2006) funn i evalueringen av PALS, som viste at det lærerne syntes var mest utfordrende, var å vite på når hendelsesrapporter skulle brukes og hvilke atferdsproblemer som skulle rapporteres. Til forskjell fra Svehøgda ble ikke SWIS bevisst valgt bort på skolenivå. Slik jeg tolker det, er usikkerhet blant personalet omkring hvilken atferd som skal registreres hovedårsaken til problemene. Det at det i perioder under- eller overrapporteres kan tyde på at det har foregått en uintendert fratrekking.

6.2.6 Klasse- og skolebasert tilpasning for å opprettholde fokus og motivasjon

Informantene forteller blant annet at skolene har iverksatt noen tiltak for å opprettholde motivasjonen for, og fokus på PALS. Ved Barlyngen skole har de blant annet utarbeidet motivasjonsmaterieill til elevene, samt startet en felles morgensamling for hele skolen, som fungerer som et supplement til PALS. Dette ble gjort for få en positiv tilnærming til PALS, og ikke minst for å opprettholde fokus på programmet. En lærer ved Svehøgda uttrykte at de innførte en populær figur for de yngste elevene for å bruke denne som en forsterking på positiv atferd. Dette er noe som har vært motiverende for elevene. Dessuten startet PALS-teamet ved Svehøgda skole opp med en månedskalender, som er ment å følge opp gjennomføring av PALS i de ulike klassene. En av fordelene med månedskalenderen er at klassene gjennom å rapportere til PALS-teamet kan dele sine ideer og erfaringer, slik at andre kan dra nytte av dem. Disse eksemplene viser at skolene ved å innføre elementer som tillegg til PALS, befinner seg innen for den modifierende modus gjennom addering.

6.2.7 Frikopling, frastøting og andre effekter

På grunnlag av de fleste informantenes uttalelser kan det synes som om implementeringen av PALS ikke har fungert slik de hadde ønsket. For å forsøke å forklare, viser jeg til Røvik (2007) som hevder at mislykkede forsøk på overføre en idè fra en kontekst til en annen kan

komme til uttrykk gjennom *frikopling*, *frastøting*, og *andre effekter* enn først tenkt. Slik jeg tolker det kan det se ut til at det har skjedd både en frikopling og en frastøting av PALS, i tillegg til at PALS til dels har fått andre effekter enn ønsket. Noen lærere hevder at det oppleves som om skolene har PALS på papiret, men ikke i praksis. Dette tyder på, slik jeg tolker det, at det kan ha skjedd en frikopling ved at PALS har blitt tatt inn, men ikke tatt ordentlig i bruk av lærerne. Det kan også se ut til at visse elementer innenfor PALS til en viss grad har blitt frastøtt ved at lærerne opplever at ikke alle kjerne- og støttekomponentene står i samsvar med de normer og verdier som er gjeldene på skolen og blant lærerne. Den tredje og siste faktoren som kan føre til mislykket forsøk på å overføre en idé fra en kontekst til en annen, er når ideen som tas inn og i bruk gir andre effekter enn man hadde tenkt seg, eller at implementeringen fører til uforutsette eller uønskede virkninger. Det ble nevnt at når lærerne ikke så resultater av arbeidet med PALS, så kunne det være vanskelig å motivere dem til å fortsette. PALS har, ut fra de fleste lærernes utsagn ikke fungert helt slik de hadde håpet i utgangspunktet. Lærerne legger mye arbeid i å gjennomføre PALS, men synes det kommer lite ut av arbeidet de gjør. Dersom lærerne får dokumentert hva som har blitt gjort, og hva de har oppnådd, kunne det vært lettere å opprettholde interessen for PALS.

6.3 Hva er av betydning for videreføring av PALS?

6.3.1 Felles forståelse og konsekvent håndhevelse av atferdsproblematikk

Dersom institusjonalisering skal oppnås, er det nødvendig at endringene blir integrert i skolens strukturer og rutiner. Ved Barlyngen skole ble det uttalt at det tidligere var et skille mellom måten eldre og yngre lærere tenker på, og at det ofte ble snakk om ”mine” og ”dine” elever. Selv om lærerne etter hvert ble flinkere til å involvere seg i alle elevene, er denne holdningen nå på retur. Når noen lærere stiller seg tvilende, oppstår det lett likegyldighet og en negativ holdning til PALS. En aktuell utfordring ved Svehøgda skole er at elever med atferdsproblemer ikke blir møtt på samme måte av lærerne. For å kunne etablere en felles faglig- og holdningsmessig plattform, er det nødvendig at skolen fokuserer på å endre skolens kultur og holdninger. Ved at lærerne jobber med denne holdningsendringen, kan det bidra til å etablere en felles forståelse blant personalet. Dette kan på sikt bidra til økt fellesskapsfølelse som igjen fører til enhet i skolens forskjellige aktiviteter. Det kan se ut til at begge skolene strever med å utøve felles praksis. Det at lærerne utfører kjerne- og støttekomponentene i PALS på ulike måter, og i tillegg utvider det felles regelverket i klasserommet etter behov, fører naturlig nok til ulik praksis. Noen lærere mener det er helt nødvendig å tilpasse PALS til

elevenes behov og ønsker, og at det derfor ikke er mulig å oppnå helt lik praksis, mens noen mener at de individuelle systemene bidrar til at PALS faller bort. Det hevdes at skolen ved å danne en felles plattform og holdning blant personalet, kan bidra til å forebygge uenigheter mellom lærerne om metodikk (Olweus 2004, her sitert etter Nordahl m.fl, 2006). Før selve implementeringen finner sted bør derfor lærerne komme til enighet om hvordan PALS skal utføres i praksis. Fullan (2007) kommer i den sammenhengen inn på viktigheten av at lærerne får muligheten til å diskutere meningen med endringsarbeidet som foregår. Etter mitt syn innebærer felles holdningsmessig plattform ikke nødvendigvis at alle skal være enige om å utøve felles praksis i ett og alt, men at det kan skapes enighet og felles forståelse for hvilke elementer innenfor PALS som kan tilpasses, og hvilke som ikke kan det (Fullan 2007).

Lærerne fra Barlyngen skole uttaler at elevene, spesielt i de høyere trinnene begynner å sette spørsmålstegn ved det lærerne gjør, og om hvorfor de gjør ulikt. En av informantene uttaler at PALS kanskje har litt for uklare retningslinjer på enkelte områder. Til tross for at det er mer lik praksis i skolene nå enn før oppstarten av PALS, ser det likevel ut til at det er vanskelig å håndheve det som er bestemt, konsekvent. Slik jeg tolker det, kan se ut til at det i tillegg til bevisste tilpasninger, har skjedd en utglidning i lærernes praksisutøvelse. Det er ofte en tendens til utglidning i praksisutøvelsen når et program strekker seg over tid. Dette kan komme som følge av kunnskapsforglemmelse, mangel på entusiasme eller generell materialtretthet. Slik jeg tolker lærernes utsagn, tyder mye på at dette er tilfelle også for lærerne i undersøkelsen. Lærerne uttrykker at de kunne hatt behov for å vedlikeholde, samt videreutvikle kompetansen. Vedlikehold og videreutvikling av kompetanse er faktorer som kan bidra til å opprettholde fokus på PALS, samt styrke lærernes motivasjon. Dette legger dessuten grunnlaget for videreføring av PALS (Olweus 2004, her sitert etter Nordahl m.fl, 2006).

6.3.2 Tilgang til ressurser og opplæring av nyansatte og vikarer

Samtlige lærere i undersøkelsen uttrykker at PALS er tids- og ressurskrevende. I oppstarten var ressurstilgangen tilfredsstillende, men underveis i utviklingsarbeidet avtok ressursene gradvis. PALS- læreren ved Barlyngen påpekte at skolen etter hvert som ulike systemer har kommet på plass, har sett behov for økte ressurser fordi tiltak som skal iverksettes for elever med atferdsproblemer er tidkrevende. En problemstilling som har vært oppe til diskusjon i PALS- teamet, er opplæring av nyansatte og vikarer. En av lærerne som selv ble ansatt etter PALS trådte i kraft, peker på behovet for informasjon og opplæring for nyansatte i forhold til

PALS. Lærerne i undersøkelsen mener det er av betydning å innlemme nyansatte og vikarer i PALS, dersom PALS skal kunne videreføres. Dette samsvarer med forskning som viser at mangel på interesse eller evne til å drifte spesielle prosjekter, og mangel på penger til profesjonell utvikling og støtte av personell for både tidligere og nye lærere signaliserte slutten for mange programmer (Berman og McLaughlin 1977, her sitert etter Fullan, 2007). Dette er en problemstilling som bør på alvor.

6.3.3 Oppfølging og støtte fra skolens PALS- team og ledelse

Informantene fremhever at oppfølging og støtte fra PALS- teamet er viktig. Gjennom å vise engasjement og tilstedeværelse, bør PALS- teamet være pådrivere og hjelpe lærerne med å opprettholde fokus på PALS. Oppfriskingskurs og veiledning eventuelt i regi av PALS- teamet, er i følge lærerne nødvendig for at PALS skal videreføres. Samtlige lærere i undersøkelsen fremhever at oppfølging fra skolens ledelse også er av betydning, og at det er viktig med en ledelse som viser en positiv holdning til programmet. Dersom rektor viser engasjement, kan det være lettere å få med de som stiller seg tvilsomme til PALS. Videre fremheves det at tiltak som iverksettes er avhengig av trykk fra ledelsen. Forskning viser i følge Fullan (2007) at rektorer i høy grad påvirker sannsynligheten for endring, og at programmer som støttes og oppmuntres av ledelsen har størst forutsetning for å lykkes. Fullan (1992) fremhever viktigheten av at ledelsen prioriterer programmet og følger opp implementeringsprosessen, da det motsatte kan føre til fragmentert implementering som kan påvirke det ønskede resultatet. Fullan (2007) fremhever videre at rektors handlinger bidrar til å legitimere hvorvidt en endring bør tas alvorlig av personalet. Rektor og skolens ledelse kan derfor ved å avsette tilstrekkelige ressurser sende positive signaler til personalet. Her kan det konkluderes med at lærerne mener støtte og oppfølging fra PALS- teamet og skolens ledelse er av betydning for videreføring av PALS.

6.3.4 Oppfølging og støtte fra PALS- veileder

De to lærerne i PALS- teamene opplever oppfølging fra den eksterne PALS- veilederen som viktig og nødvendig. Tidligere var PALS mer satt i system ved at det for eksempel var fastsatt tidspunkt for møte med veileder. PALS- læreren ved Svehøgda skole opplevde at det var lettere å holde fokus på PALS når det var satt av tid på timeplanen, og når de ble tett fulgt opp av PALS- veilederen. Hun skulle gjerne ønsket mer veiledning og oppfølging også i etterkant, slik at alle får et felles løft. Hun kunne også ønsket mer fokus på vedlikehold av kunnskap og kompetanse for PALS-teamet, og mener dette kan bidra til å opprettholde fokus. PALS-

læreren ved Barlyngen ser den eksterne oppfølgingen fra PALS- veileder som viktig for at skolen ikke skal bli isolert i forhold til andre skoler. I den sammenhengen fremhever han nettverksmøtene, hvor alle skolene som jobber med PALS i kommunen deltar, som inspirerende. Han uttrykker at kontakten med PALS-veilederen har oppklart mange misforståelser. Dette samsvarer med forskning som viser at tilrettelegging for lærersamarbeid gjennom pedagogiske refleksjonsgrupper er en viktig forutsetning for vellykket implementering, og at bruk av spesielt trentede veiledere eller instruktører i slike grupper har hatt en positiv innvirkning på kompetanseutvikling, implementeringsgrad samt vedlikehold av programmet over tid (Olweus, 2001). Slik møtevirksomhet kan dessuten bidra til å opprettholde motivasjon og engasjement hos lærerne (Lamer og Hauge 2005, her sitert etter Nordahl m.fl, 2006).

6.4 Konklusjon

Funnene viser at lærerne så behovet for et program som PALS. Dette fordi de hadde behov for tydeligere retningslinjer på hvordan de skulle forholde seg til atferdsproblematikk. Av denne grunn var også motivasjonen stor til å begynne med. Lærerne støtte likevel på enkelte utfordringer fordi innholdet i PALS ikke alltid svarte til forventningene. På grunn av at PALS ikke alltid fungerer optimalt, må lærerne lete etter alternative løsninger utenfor PALS. Lærerne tar seg frihet til å tilpasse PALS til blant annet elevenes behov og interesser, alder og trinn. Det kommer også frem at lærerne på mellomtrinnet har større utfordringer med å opprettholde interessen for enkelte elementer innenfor PALS, blant de eldste elevene. De har derfor vektlagt å finne sin egen måte å gjennomføre PALS på. Det har i tillegg vært nødvendig å foreta tilpasninger på skolenivå. Tilpasningene har i følge informantene vært nødvendige tiltak for å skape et mer positivt fokus på PALS, og for å motivere både lærere og elever til å fortsette med PALS. Også misforståelser og usikkerhet med hensyn til hvordan enkelte elementer innenfor PALS skal gjennomføres, har vært bakgrunnen for at lærerne ikke alltid har gjennomført PALS etter ”oppskriften”. Skolene og lærerne har med andre ord tatt seg frihet til både å legge til elementer som et supplement til PALS, i tillegg til at de har foretatt bortvelgning eller neddemping av enkelte elementer innenfor PALS. Eksemplene viser at skolene befinner seg innenfor *den modifierende modus* og det Røvik (2007) omtaler som *den pragmatiske tradisjonen*. Dette fordi skolene forsøker å balansere tilpasningen av PALS med hensynet til å være tro eller lojal mot ”oppskriften”.

En høyst aktuell utfordring hos begge skolene er at de sliter med å opprettholde interesse og motivasjon for PALS. Lærerne uttrykte at tilgang til ressurser og tilfredsstillende opplæring av nyansatte og vikarer er en forutsetning for videreføring av PALS. Funnene viser at også støtte og oppfølging fra skolenes PALS- team og ledelse i form av veiledning og vedlikehold av kompetanse er av betydning for videreføring av PALS. Lærerne i skolenes PALS-team mente at det i tillegg til fortsatt oppfølging fra den eksterne PALS- veilederen, er nødvendig at kommunen viser vilje til å prioritere PALS også i fortsettelsen.

6.5 Forslag til videre forskning

Studiens fokus er læreres opplevelse av prosessen med å implementere PALS i sin skole. Da datamaterialet fra mine to forsøksskoler viste at lærerne ved skolene i stor grad påpekte det samme, kunne det vært interessant å foretatt en studie med samme fokus ved to skoler i to forskjellige kommuner for å få innsikt i hvordan lærere der har opplevd prosessen med å implementere PALS. Dette for å få vite noe om skoleeiers rolle i forhold til organisering og oppfølging av skolene i kommunen, virker inn på implementeringsprosessen. Det kunne også vært interessant å benytte observasjon som tilnærming for å forske på hvordan lærere praktiserer modellen i klasserommet. I fellesarealene er det i følge Sørli og Ogden (2006) mer tydelig hvordan den enkelte lærer praktiserer modellens kjerne- og støttekomponenter, mens innenfor klasserommets fire vegger kunne det vært nyttig med dokumentasjon om hva som faktisk skjer.

En av informantene i denne undersøkelsen etterlyste blant annet klarere retningslinjer for samarbeid mellom skole og hjem. En annen aktuell og spennende forskningsvinkel er derfor foresattes opplevelse av PALS og samarbeidet med skolen. Sist men ikke minst fins det lite forskning som sier noe om elevenes opplevelse av å gå i en PALS-skole. Det kunne derfor vært interessant med forskning som kan løfte frem elevenes stemmer og belyse deres synspunkt.

Etterord

Du skal få en dag i mårå

”Det var en liten gutt som gikk og gret og var så lei,
hæin skulle tegne Babylon, men lærer'n hæin sa nei.
Hæin ød'la hele arket, hæin var tufsete og døm,
men så hørte hæin et sus som over furukrona kom.

Du ska få en dag i mårå som rein og ubrukt står,
med blanke ark og farjestifter tel.

Og da kæin du rette oppatt æille feil ifrå i går,
og da får du det så godt i mårå kvell.

Og om du itte greie det og æilt er like trist
så ska du høre suset over furua som sist.

Du ska få en dag i mårå som rein og ubrukt står,
med blanke ark og farjestifter tel”.

Utdrag fra Alf Prøysen

Litteraturliste

- Arnesen, A. (2006). Håndbok PALS: *Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. En innsats for barn og unge med atferdsproblemer*. OSLO: Atferdssenteret.
- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M.A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Atferdssenteret. (Oppdatert 07.04.2011). Lastet ned 15.04.2011, fra:
<http://www.atferdssenteret.no/positiv-atferd-stoettende-laeringsmiljoe-og-samhandling-pals/category161.html>
- Berman, P. & McLaughlin, M. (1977). Federal programs supporting educational change: *Vol 7. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: Rand Corporation. (Her sitert etter Fullan 2007, s.103).
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23 (3), s.197-203. (Her sitert etter Postholm 2010, s.43,136).
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237–56. (Her sitert etter Nordahl m.fl 2006, s.146,147).
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A. & Weissberg, R. P. (2003). *Implementation sustainability and scaling up of social emotional and academic interventions in public schools*. *School Psychology Review*, 3, 303–319. (Her sitert etter Nordahl m.fl 2006, s.141,144,146).
- Fullan, M. G. (1992). *Successful school improvement. The Implementation Perspective and Beyond*. Buckingham: Open university Press.
- Fullan, M. G. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco. JOSSEY-BASS.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Geertz, C. (1993). *The Interpretation of Cultures*. London: Fontana Press.
- Grøterud, M. & Nilsen, S.B. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. 1.utg, 1.opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Hacker, D.J. & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology* 94(4), 699–718. (Her sitert etter Nordahl m.fl 2006, s.143).
- Hagen, W. (2008). *Erfaringer med tiltaksprogrammet PALS. En kvalitativ undersøkelse av hva lærere og skoleledere fremhever ved implementeringen av pilotprosjektet- en innovasjon for å forebygge og redusere problematferd i skolen*. Masteroppgave, institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, 2008.
- Hatch, M.J. (2001). *Organisasjonsteori: moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Klaudy, K. (1998). Explication, 80-85, i Baker, M. og Malmkjær, K. (red). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London. Routledge. (Her sitert etter Røvik 2007, s.311).
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lamer, K. & Hauge, S. (2005). *Fra rammeprogram til handling. Implementering av rammeprogrammet "Du og jeg og vi to!" med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barna*. Sluttrapport Skedsmo kommune/ Fylkesmannen i Oslo og Akershus.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Merriam, S.B. & Associates. (2002). *Qualitative Research in Practice. Examples for Discussion and Analysis*. s.3-17. San Francisco: JOSSEY-BASS.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Lastet ned 20.01.2011, fra: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nida, E. (1964). *Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Olweus, D. (2001). *Olweus kjerneprogram og antisosial atferd. En lærerveiledning*. Versjon 3, kap. 2
- Olweus, D. (2004). *Videreføring av Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd*. Manuskript. Hemil-senteret, Universitetet i Bergen. (Her sitert etter Nordahl 2006, s.142,148,149)

- Polkinghorne, D.E. (1989). Phenomenological research methods. I R.S Valle & S. Halling (red.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology*, s.41-60. New York: Plenum. (Her sitert etter Postholm 2010, s.43).
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Salama-Carr, M. (1998). The French Tradition, 409-417, i Baker, M. og Malmkjær, K. (red.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge. (Her sitert etter Røvik 2007, s.315).
- Skogen, K. & Sørli, M.A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Sørli, M-A. & Ogden, T. (2006). Immediate impacts of PALS: A School-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 5, 471-492. Lastet ned 12.10. 2010, fra: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830701576581>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004). St.meld. nr. 30. *Kultur for læring*.
- Vermeer, H.J. (1986). *Übersetzen als Kultureller Transfer*, 30-53, i Snell- Hornby, M. (red.). *Übersetzungswissenschaft- Eine Neuorientierung*. Tübingen: Francke. (Her sitert etter Røvik 2007, s.316).
- Viig, N.G. & Wold, B. (2005). Facilitating teachers' participation in school-based health promotion – A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(1), 83-109. (Her sitert etter Nordahl m.fl 2006, s.146)
- Vinay, J.P. & Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A methodology for translation*. Amsterdam: John Benjamins B. V.

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Gunn Imsen
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.01.2011

Vår ref: 25890 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25890	<i>Hvordan har lærere opplevd prosessen med å tilpasse og konkretisere PALS til sin skole?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Gunn Imsen
Student	Yvonne Kvande Knudsen

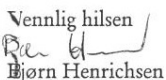
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Yvonne Kvande Knudsen, Byåsveien 153 E, 7021 TRONDHEIM

Avdelingskontorene / District Offices:

OSLO: NSD - Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kurro.svanaa@ntnu.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25890

Formålet med prosjektet er å undersøke hva lærere mener er av betydning når skolebaserte utviklingsprogrammer skal tilpasses og konkretiseres i skolen.

Utvalget består av seks lærere.

Yvonne Kvande Knudsen skal samle inn opplysninger gjennom personlige intervjuer. Det tas høyde for at lydopptak fra intervjuene behandles elektronisk.

Utvalget får skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet. Personvernombudet finner at informasjonsskrivet er tilfredsstillende utformet, forutsatt at det i tråd med ombudets anbefaling på telefon 20.01.2011 opplyses om at intervjuene blir transkribert av en ekstern databehandler. Utvalget samtykker skriftlig til å delta.

Senest ved prosjektslutt 15.06.2011 skal lydopptak og skriftlig datamateriale slettes.

Vedlegg 2: Forespørsel til rektor

Yvonne Kvande Knudsen

XXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXX

Telefon: XXXXXXXXX

E-post: XXXXXXXXXXXXX

Trondheim 29.11.2010

XXXXXX barneskole

v/ rektor XXXXXXXXX

Forespørsel om intervju med tre lærere om PALS i forbindelse med mastergradsarbeid

Undertegnede er mastergradsstudent i pedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU i Trondheim. Jeg er nå i startfasen med mitt mastergradsprosjekt, hvor jeg ønsker å undersøke ulikheter i den praktiske innføringen og gjennomføringen av PALS- programmet (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling), som dere startet implementeringen av høsten 2006.

Formålet med min masteroppgave er å undersøke hvordan skoler tilpasser og konkretiserer PALS til sin skole. Det er med andre ord *ikke* tale om noen evaluering av hvorvidt skoler gjennomfører programmet godt eller dårlig, heller ikke noen vurdering av resultatene. Perspektivet er inspirert av ”oversettelsesteori”, som tar utgangspunkt i at skoler er ulike, og at alle skoler tolker og gjennomfører nye tiltak på sin måte ut fra sine forutsetninger. Jeg er opptatt av å undersøke hva som har hatt betydning for de skolespesifikke tolkningene. Min hovedproblemstilling er: *Hvordan har lærerne opplevd prosessen med å tilpasse og konkretisere PALS til sin skole?*

Planen er å undersøke to skoler. Jeg ønsker å foreta halvstrukturerte intervju med *tre lærere* ved hver skole, der en av disse også jobber i PALS- teamet ved skolen. Felles for informantene er at de bør ha jobbet ved skolen en tid før PALS ble implementert, samt at de har vært ved skolen under både initierings- og implementeringsfasen. Intervjuene blir tatt opp elektronisk, og transkribert i etterkant. Alle opplysninger jeg får inn under intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, og alle data vil bli slettet ved prosjektets slutt. I rapporten blir både skolens navn og lærerne anonymisert. Prosjektet blir meldt til Norsk samfunnsfaglig datatjeneste før intervjuene finner sted, slik at personopplysningsloven følges.

Min forespørsel er om XXXXX barneskole, kan tenke seg å delta ved å stille tre informanter til disposisjon. Planen er å foreta intervjuene i slutten av januar 2011, eller eventuelt i begynnelsen av februar 2011. Hvert intervju kan komme til å vare i ca. 45-50 minutter.

Min veileder er professor Gunn Imsen ved Pedagogisk institutt, NTNU. Eventuelle spørsmål kan rettes til henne på telefon: XXXXXXXXX, eller til undertegnede. Jeg har vært i kontakt med regionskoordinator XXXXX, som er kjent med at jeg vil foreta undersøkelsen i XXXXXX. Jeg går ut fra at skolen kan avgjøre deltakelse, og har derfor ikke kontaktet kommunen.

Jeg håper det er greit at jeg tar kontakt i løpet av kort tid.

Vennlig hilsen

Yvonne Kvande Knudsen

Vedlegg 3: Informasjonsskriv prøveintervju

Yvonne Kvande Knudsen

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefon: XXXXXXXXXX

E-post: XXXXXXXXXX

Trondheim 24.01.2011

XXXXXX skole

v/ XXXXXXXXXX

Prøveintervju om PALS i forbindelse med mastergradsarbeid

Undertegnede er mastergradsstudent i pedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU i Trondheim. Jeg er i gang med et mastergradsprosjekt, der jeg ønsker å undersøke hvordan lærere har opplevd prosessen med å implementere programmet Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS).

Jeg har vært i dialog med assisterende rektor XXXXXXXX og fått klarsignal til å foreta intervju. Intervjuet er beregnet å vare i ca. 1 time og vil bli tatt opp elektronisk. Alle opplysninger jeg får inn vil bli behandlet konfidensielt, og slettet ved prosjektets slutt. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsfaglig datatjeneste før intervjuet finner sted, slik at personopplysningsloven følges. Hensikten med prøveintervjuet er å teste hvordan intervjuguiden og spørsmålene fungerer, og hvorvidt de oppleves relevante for deg som lærer. Dersom du har tanker omkring dette, er jeg takknemlig for tilbakemelding. Jeg vil med dette takke for deltakelse, samt informere litt om prosjektet.

Avtalt tidspunkt for intervju er torsdag 27. januar, 2011 kl. 10.00.

Formålet med min masteroppgave er å undersøke hvordan skoler konkretiserer PALS til sin skole. Det er med andre ord *ikke* tale om noen evaluering av hvorvidt skoler gjennomfører programmet godt eller dårlig, heller ikke noen vurdering av resultatene. Perspektivet er inspirert av "oversettelsesteori", som tar utgangspunkt i at skoler er ulike, og at alle skoler tolker og gjennomfører nye tiltak på sin måte ut fra sine forutsetninger. Jeg er mest opptatt av å undersøke hva som har hatt betydning for de skolespesifikke tolkningene. Min hovedproblemstilling er: *Hvordan har lærerne opplevd prosessen med å konkretisere PALS til sin skole?*

Min veileder er professor Gunn Imsen ved Pedagogisk institutt, NTNU. Eventuelle spørsmål kan rettes til henne på telefon: XXXXXXXX, eller til undertegnede.

Vennlig hilsen

Yvonne Kvande Knudsen

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Trondheim.../...2011

Informasjon og samtykke til forskningsdeltakelse i mastergradsavhandling i pedagogikk

Undertegnede er mastergradsstudent i pedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU i Trondheim. Jeg vil takke for at du har sagt deg villig til å stille til intervju.

Tema for min mastergradsavhandling er programmet *Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling* (PALS), som din skole startet implementeringen av høsten 2006. Fokuset er hvordan lærere har opplevd prosessen med å konkretisere PALS til sin skole. Det er din opplevelse som er det sentrale.

Formålet med min studie er å undersøke hvordan to skoler har konkretisert PALS til sin skole. Det er med andre ord *ikke* tale om noen evaluering av hvorvidt skoler gjennomfører programmet godt eller dårlig, heller ikke noen vurdering av resultatene. Skoler er ulike, og alle skoler tolker og gjennomfører nye tiltak på sin måte ut fra sine forutsetninger. Jeg er opptatt av å undersøke hva som har hatt betydning for de skolespesifikke tolkningene.

Det vil bli gjennomført intervju med *tre lærere* ved hver skole, der en av disse også jobber i skolens PALS- team. For å delta er det viktig at du har jobbet ved skolen en tid før PALS ble implementert, samt at du har vært ved skolen under hele prosessen. Intervjuet er beregnet å vare ca. 50 minutter, og vil bli tatt opp elektronisk, slik at undertegnede kan ha fullt fokus på samtalen. Datamaterialet vil deretter bli transkribert av en tredjeperson. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og alle data blir slettet ved prosjektets slutt. I rapporten blir både skolens navn og lærere anonymisert. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, slik at personvernloven følges. Som deltaker står du fritt til å trekke deg når som helst i prosessen, uten å måtte begrunne dette. Som takk for deltakelsen vil du få tilsendt et eksemplar av den ferdige masteroppgaven.

Prosjektet er godkjent av Pedagogisk institutt, og veileder for min forskningsstudie er professor Gunn Imsen. Nedenfor er en samtykkeerklæring, som jeg håper du vil signere før intervjuet starter.

Vennlig hilsen
Yvonne Kvande Knudsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om studien: "Læreres opplevelse av prosessen med å konkretisere PALS til sin skole". Jeg er villig til å delta som informant i studien, og er kjent med at jeg når som helst kan trekke meg. Jeg er kjent med studiens hensikt, og at alle opplysninger om meg vil bli behandlet konfidensielt under hele prosessen, og slettet ved prosjektets slutt.

Sted/dato: _____ Tlf: _____ Signatur: _____

Vedlegg 5: Intervjuguide

Formål:

Målet med studien er å belyse hvordan PALS fungerer i skolen, og hva lærere opplever er av betydning når et skoleomfattende utviklingsprogram skal implementeres i skolen.

Problemstilling:

Hvordan har lærerne opplevd prosessen med å implementere utviklingsprogrammet PALS i sin skole?

Informasjon:

Opplyse om hensikten med studien, tema, konfidensialitet og informert samtykke. Informere om at intervjuet vil bli tatt opp ved bruk av lydopptaker. Det er viktig å påpeke at det er informantens opplevelse som er det sentrale. Uthevet skrift er spørsmål kun til PALS-lærerne.

Proessen/tema:

Intervjuspørsmål:

Innledende spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor mange år har du jobbet som lærer? - Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen - Har du tidligere erfaring med atferdsproblematikk og gjennomføring av tiltak i den sammenhengen? - Har du erfaring med lignende utviklingsprogrammerprogrammer? Hvordan oppfattet du det? - Når startet dere med PALS?
Før PALS	<ul style="list-style-type: none"> - Fantes det felles regler og rutiner for forebygging og håndtering av uønsket atferd ved skolen før PALS? Kan du eventuelt gi eksempler. - Var det etter din oppfatning opplagt at skolen hadde behov for å utvikle regler og rutiner for å kunne håndtere problematferd på en bedre måte? - Hvordan vil du kort beskrive kulturen ved skolen? F. eks splittet med flere delkulturer, utviklingsorientert, samarbeid.

<p>Initiering</p> <p><i>Informasjon,</i></p> <p><i>Behov,</i></p> <p><i>Involvering,</i></p> <p><i>motivasjon</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva visste du om PALS på forhånd? - Hvem tok initiativ til å innføre det? - Hvilken info ble gitt på forhånd, av hvem, og hvordan forgikk det? - Ble målet og intensjonen med programmet tydelig uttalt fra initiativtaker, slik at du på daværende tidspunkt skjønnte omfanget? - Ble det gjennomført en kartlegging av skolemiljøet gjennom å se på hvilke faktorer som fremmer og opprettholder positiv atferd, og hvilke faktorer som hemmer og opprettholder utvikling av problematferd? - Hvilke meninger hadde kollegaene dine om PALS? - Var det noen motforestillinger blant lærerne? Kan du gi eksempler på hva folk mente? - Hvordan kom dere frem til enighet og felles forpliktelse? - Har andre utviklingsprogrammer pågått samtidig med PALS? Eventuelt hvilke? - Var det noen utviklingsprogrammer som ble avsluttet som følge av PALS? Hvordan opplevde du eventuelt det? - Fikk du nok tid til klargjøring og modning av ideen om å starte med PALS? - Hvordan var din motivasjon til å starte med PALS?
<p>Implementering</p> <p><i>Opplæring,</i></p> <p><i>kontekstualisering,</i></p> <p><i>samarbeid,</i></p> <p><i>veiledning</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan ble opplæring gitt, og av hvem? F.eks felles kursdag, teoriformidling, øvelser, gruppearbeid, rollespill, problemløsning. - Er det noe som kunne vært gjort annerledes når det gjelder opplæringen? - Fikk du nye oppgaver eller ansvarsområder som følge av PALS? Eventuelt hvilke? - Kjenner du til om det fins rutiner for opplæring av nyansatte og vikarer og hvem har ansvaret for det? - Har tidligere regler, rutiner eller praksis ved skolen blitt lagt bort, eller har det vært tilstrekkelig med justering? Gi eksempler på hva som har blitt endret. - Hvor stort spillerom føler du at du har i PALS? - Har du oppfattet at det har vært uttrykt et krav om "korrekt" bruk av PALS når det gjelder undervisningspraksis og elevhåndtering?

	<ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måte har du brukt verktøyene i egen praksis? F. eks oppmuntrings og belønningssystemet, grensesetting og negative konsekvenser, positiv involvering. Gi eksempler. - Føler du deg trygg på hvordan du skal anvende PALS teoretiske grunnlag i praksis? - Er det noen av komponentene du har gitt større fokus eller noe du har lagt til fordi det står bedre i samsvar med dine verdier og ditt pedagogiske grunnsyn? F. eks ideer fra andre utviklingsprogrammer. - Er det noe i PALS du har tonet ned, eller ikke gjør fordi det ikke står i samsvar med dine verdier og pedagogiske grunnsyn? Gi eksempler og forklar hvorfor. - Hva har skolen selv gjort for å tilpasse PALS- kjerne og støttekomponenter til skolens behov. Er det noen komponenter fra PALS som har fått større fokus eller er andre ideer lagt til fordi det passer skolen bedre? Gi eksempler og forklar hvorfor. - Er det noen elementer fra PALS som har blitt tonet ned eller valgt bort fordi det ikke passer skolen? Gi eksempler. - Hvor viktig har faglig veiledning og støtte fra skolens PALS- team vært for deg, og på hvilken måte har dette foregått? - Hvor viktig har rektors/ledelsens oppfølging og støtte vært for deg, og på hvilken måte har dette foregått? - Hvordan har du opplevd veiledning og oppfølging fra eksterne aktører som f. eks PPT? Eventuelt andre.
<p>Institusjonalisering <i>Ressurser,</i> <i>Refleksjon,</i> <i>videreføring</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Føler du at du som lærer har nok tid og ressurser til å følge opp og prioritere arbeidet med PALS? - Føler du at du som lærer i PALS-teamet har nok tid og ressurser til å styre skolens PALS-arbeid? F.eks kartlegging, planlegging, iversetting av tiltak, evaluering, kompetanseheving av øvrig personale. - Har det vært nok fokus på samarbeid og utveksling av ideer og refleksjoner omkring lærerpraksis? Eventuelt hvordan? - Hvordan føler du at vedlikehold, og videreutvikling av lærernes faglige kunnskap og ferdigheter har blitt prioritert underveis?

	<ul style="list-style-type: none"> - Opplever du at skolens personale har lik praksis ovenfor elevene når det gjelder reaksjoner på problematferd og håndtering av regelbrudd i og utenfor undervisningsrommene, og er konsekvente på dette? F. eks ros, oppmuntring, grensesetting, negative konsekvenser, tilsyn. - Mener du at PALS har endret læringsmiljøet? Eventuelt hvordan? - Oppfatter du at det som skjer i klasserommet som en privatsak, eller et felles anliggende? - Oppfatter du endringsarbeidet med PALS som meningsfylt for skolen? I så fall hvordan? - Hvordan oppfatter du dine kollegaers holdninger til PALS nå? - Ser du behov for å videreføre intern veiledning og oppfølging? Eventuelt på hvilken måte? - Ser du behov for å videreføre ekstern oppfølging og veiledning? Eventuelt på hvilken måte? - Tror du skolen kommer til å fortsette med PALS? - Ser du noen fremtidige utfordringer med tanke på videreføring av programmet?
<p>Egne erfaringer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er dine erfaringer med PALS? - Opplever du at det stilles andre forventninger til deg som lærer nå? Gi eksempler. - Er det noen av komponentene i programmet du på nåværende tidspunkt ser større behov for eller vegrer deg for å utføre? Gi eksempler. F. eks oppmuntring, ros, belønning, positiv involvering, grensesetting og negative konsekvenser. - Føler du at du har blitt en tydeligere klasseleder? - Har PALS fanget opp de utfordringene du møter i din skolehverdag? Gi eksempler. - Hvordan har endringsprosessen som PALS har medført vært for deg med tanke på elevsyn? - Hvordan har endringsprosessen som PALS har medført vært for deg med tanke på undervisning og læring? - Er det noe du savner slik det var i tiden før PALS? - Hvor motivert er du for å fortsette med PALS nå?

Tilføyninger

Er det noe du ønsker å tilføye, noe vi ikke har snakket om, og som du opplever er av betydning?

Oppsummering og avslutning

Er det greit at jeg tar kontakt per telefon dersom jeg ser at jeg kan trenge flere eller utfyllende opplysninger? Takk for at du tok deg tid, og lykke til videre med arbeidet.