

MASTEROPPGAVE

Hvordan gjør lærere PALS?

- PALS i et lærerprofesjonalitetsperspektiv

How are teachers doing PALS?

- PALS from a perspective of teacher professionalism

Mari Kristine Skovsgaard Berg

Master i undervisningsvitenskap, fordypning i pedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Veiledere: Tom Are Trippestad og Vibeke S. Foldnes

Innleveringsdato: 15. mai 2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Denne avhandlingen avslutter mitt masterstudium i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet. Det har vært en interessant og lærerik tid.

Proessen rundt masterstudien startet med et ønske om mer kunnskap om atferdsprogrammer i skolen og hvordan disse påvirker læreres profesjonalitet. Et program som særlig vekket min interesse var PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling). PALS har vært omdiskutert, og jeg etterlyste lærernes stemmer og ville undersøke hvordan de bruker programmet i praksis og deres erfaringer knyttet til det.

Blant mange vil jeg først og fremst takke min hovedveileder Tom Are Trippestad, som har bidratt med kunnskap og ledet meg på interessante spor på veien mot målet. Tusen takk også til min biveileder Vibeke Solsvik Foldnes for konstruktive innspill.

Takk til min veileder på bacheloroppgaven Gila Hammer Furnes. Jeg setter pris på at du så mitt forskerpotensiale, og for at du fremdeles bidrar med gode og motiverende råd.

Takk til Solveig Kavli ved biblioteket på høgskolen, for svar på spørsmål om referanser.

Takk til arrangører og deltakere på konferansen «Styring og kvalitet i daginstitutioner» i København, for at jeg fikk presentere masteroppgaven min og for konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til min samboer Tarjei, som har laget kaffe og holdt meg med selskap på vårt hjemmekontor og bidratt med støtte og nyttige innspill.

Takk til mamma og pappa for gjennomlesninger og kommentarer til oppgaven.

Takk til Thulasi Mylvaganam som har sett gjennom det engelske sammendraget.

Takk til øvrig familie og venner, som har støttet meg og minnet meg på at det også finnes et liv utenom «masterboblen». Takk for at dere har vært tålmodige når jeg har snakket om PALS ved alle anledninger det siste året.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine informanter som tok seg tid til å delta i studien i en travel skolehverdag. Uten dere ville ikke denne avhandlingen vært mulig.

Kronstad, 15. mai 2018

Mari Kristine Skovsgaard Berg

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan lærere bruker det skoleomfattende atferdsprogrammet PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling), og hvilke implikasjoner programmet har for deres profesjonalitet. Formålet er å bidra med ny kunnskap, og få fram lærerstemmen i forskning på PALS. Tre lærere og én assistent ved to skoler, som hadde innført PALS, deltok i kvalitative dybdeintervjuer som ble transkribert og utgjorde datagrunnlaget. Profesjonstriangelet og enactment-perspektivet ble brukt for å belyse hvordan PALS påvirker lærernes profesjonalitet. Sentrale funn viser at informantene har positive erfaringer med PALS, og opplever at programmet gir dem nyttige verktøy. Skolene deres har utarbeidet regelmatriser, som inneholder felles regler som elevene skal følge. Elevene får belønning for å følge reglene og ulike konsekvenser for å ikke følge dem. Noen av informantene har ikke brukt belønning før PALS, mens andre uttrykker at bruken av belønning nå er satt i et felles system. Om sin profesjonelle praksis sier informantene at de har blitt mer positive og proaktive og gir tydeligere beskjeder til elevene. Én av informantene sier at hun samhandler mer med elever og foreldre i forhold til uten PALS. De uttrykker at det er positivt med felles praksis, ettersom alle vet hva som forventes av dem og det blir forutsigbart for elevene. Samtidig går PALS-bruken i bølger på de to skolene, og de må bruke fellestid på programmet for å holde praksisen ved like. Funnene drøftes hovedsakelig i lys av teori om lærerprofesjonalitet, og ulike sider ved bruken av PALS ses i sammenheng med skolens samfunnsmandat og lærerprofesjonens forpliktelser knyttet til kunnskap og etikk. Informantene har hovedsakelig fokus på nytteverdien av PALS i sitt daglige lærerarbeid. Konsekvensene av bruken av PALS på lengre sikt kommer i mindre grad fram i datamaterialet, og studien etterlater nye og ubesvarte spørsmål om hva som vil skje med elevene og lærerprofesjonaliteten over tid.

Abstract

This thesis investigates how teachers are using the school-wide behaviour program PALS (Positive Behaviour, Supporting Learning Environment and Interaction) and its implications on their professionalism. The purpose is to contribute with new knowledge, and accentuate the teacher's voice in research on PALS. Three teachers and one assistant at two schools, who were using PALS, participated in qualitative in-depth interviews which were transcribed to form the data basis. The triangle of professionalism and the enactment-perspective are used to examine how PALS influences the teachers' professionalism. The main findings show that the participants have positive experiences with PALS, and think the program gives them useful tools. Their schools have developed matrices with common rules, which the students should follow. The students get rewarded if they follow the rules and receive different consequences if they do not. Some of the participants had not used rewards in their teaching before PALS. Others express that the use of rewards is put into a common system through PALS. About their professional practice their impression is that they have become more positive and proactive and give more accurate instructions to the students. One of the participants says that she interacts more with the students and parents compared to before PALS. They express that the common practice is positive, since everyone knows what to expect and it is more predictable for the students. On the other hand, the use of PALS is variable over time at the two schools and they have to use common meeting-time to work with the program to maintain the PALS-practice. The findings are mainly discussed based on theory about teacher professionalism, and different sides of the use of PALS are further discussed in relation to the community mandate (*'samfunnsmandat'*) of the school and to the teacher profession's commitments regarding knowledge and ethics. The participants focus mainly on the usefulness and benefits of PALS in their daily work as teachers. The long-term consequences of PALS are less emphasized in the data basis, and the study opens new and unanswered questions regarding what will happen to the students and the teacher professionalism in the long run.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Forord | 1 |
| Sammendrag | 2 |
| Abstract | 3 |
| 1. Innledning | 7 |
| 1.1. Bakgrunn for valg av tema | 7 |
| 1.2. Aktualisering av tema | 8 |
| 1.2.1. Den moderne lærerrollen | 8 |
| 1.2.2. Læreren i møte med vitenskap | 9 |
| 1.3. Studiens mål og formål | 11 |
| 1.4. Problemstilling og forskningsspørsmål | 12 |
| 1.5. Enactment-perspektivet | 13 |
| 1.5.1. PALS som policy enactment | 15 |
| 1.6. Tidligere forskning | 18 |
| 1.6.1. Relevant ekstern forskning på PALS | 18 |
| 1.6.2. Studiens bidrag | 21 |
| 1.7. Avhandlingens struktur | 22 |
| 2. Hva er PALS? | 23 |
| 2.1. School-Wide Positive Behavioral Intervention and Support (SWPBIS) | 23 |
| 2.2. PALS ifølge NUBU | 23 |
| 2.2.1. Hovedprinsipper | 24 |
| 2.2.2. Behovet for PALS ifølge NUBU | 28 |
| 2.2.3. Læreren i PALS | 29 |
| 2.2.4. Kriterier for deltakelse i PALS | 29 |
| 2.2.5. Teorigrunnlag for PALS ifølge NUBU | 30 |
| 2.3. PALS som operant betinging | 31 |
| 2.3.1. Hovedprinsipper i operant betinging | 31 |
| 2.3.2. Operant betinging i praksis | 32 |
| 2.4. Kritikk av PALS | 33 |
| 3. Hva innebærer lærerprofesjonalitet? | 36 |
| 3.1. Begrepet lærerprofesjonalitet | 36 |
| 3.2. Lærerens profesjonstriangel | 37 |
| 3.2.1. Skolens samfunnsmandat og dannelsesoppdrag | 39 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2.2. Samarbeid mellom skole og hjem | 40 |
| 3.2.3. Pedagogisk skjønn og autonomi..... | 41 |
| 3.2.4. Profesjonsfelleskap | 43 |
| 3.2.5. Pedagogikk som etikk | 44 |
| 4. Metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming..... | 46 |
| 4.1. Valg av kvalitativt forskningsintervju..... | 46 |
| 4.2. Valg av litteratur | 48 |
| 4.3. Vitenskapsteoretisk tilnærming..... | 49 |
| 4.4. Utvalg..... | 51 |
| 4.5. Gjennomføring..... | 52 |
| 4.5.1. Intervjuguide..... | 52 |
| 4.5.2. Praktiske avveinger..... | 53 |
| 4.6. Etiske avveininger | 54 |
| 4.7. Validitet og reliabilitet | 55 |
| 4.8. Behandling og analyse av data..... | 56 |
| 5. Presentasjon av datamateriale | 58 |
| 5.1. Informantenes eksplisitte beskrivelser av PALS..... | 58 |
| 5.2. Informantenes erfaringer med innføring av PALS | 58 |
| 5.3. Informantenes bruk av PALS..... | 60 |
| 5.4. Informantenes erfaringer av læringsmiljøet med PALS..... | 62 |
| 5.5. Informantenes tilpassing av PALS til egen praksis..... | 63 |
| 5.6. Implikasjoner for informantenes praksis..... | 64 |
| 5.7. Informantenes erfaringer med PALS' innvirkning på elevene..... | 65 |
| 5.8. Informantenes erfaringer med foreldre og PALS | 67 |
| 5.9. Informantenes erfaringer med profesjonsfelleskap..... | 68 |
| 5.10. Positive sider ved PALS ifølge informantene | 69 |
| 5.11. Negative sider ved PALS ifølge informantene..... | 70 |
| 6. Drøfting..... | 71 |
| 6.1. Politikk | 71 |
| 6.1.1. Skolens samfunnsmandat og dannelsingsoppdrag | 71 |
| 6.1.2. Skolen som bindeledd mellom samfunn og hjemmet | 73 |
| 6.2. Kunnskap | 74 |
| 6.3. Etikk | 82 |
| 7. Konklusjon..... | 90 |
| 7.1. Studiens mulige implikasjoner og videre forskningsbehov..... | 91 |

| | |
|--|------------|
| 7.2. Avsluttende bemerkninger | 92 |
| Litteraturliste | 95 |
| Vedlegg | 103 |

1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er læreres bruk av atferdsprogrammet¹ PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling). I det følgende vil jeg gjøre rede for valg av tema og vise hvorfor dette er et viktig forskningsområde. Deretter presenteres studiens mål og formål, etterfulgt av problemstilling og forskningsspørsmål. Så gir jeg en oversikt over tidligere forskning på feltet og viser hvordan denne studien kan bidra med ny kunnskap. Til slutt følger en oversikt over avhandlingens struktur for å gi leseren en oversikt.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Læreres håndtering av elevatferd synes å være et fokusområde i dagens samfunn. For eksempel legger journalister og politikere vekt på at lærerne må kunne kontrollere elevenes atferd og vise tydelig klasseledelse. I forbindelse med lærerarbeid er det økt fokus på metoder som ut fra forskning har vist seg å fungere, ofte referert til som *evidensbasert praksis* (Utdanningsforbundet, 2008). Det er utviklet programmer som baserer seg på denne typen kunnskap og praksis, deriblant er PALS. Det er et skoleomfattende atferdsprogram som legger ulike føringer for hvordan lærere skal håndtere elevatferd (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006, s. 13). Jeg vil presentere PALS nærmere i kapittel 2.

I løpet av studietiden har jeg hørt ulike læreres erfaringer med dette programmet, både positive og negative. Noen lærere opplever det som et nyttig hjelpemiddel, mens andre kjenner seg bundet av regler de ikke føler eierskap til og som begrenser deres pedagogiske skjønn og autonomi. Mitt inntrykk er at lærere beskriver PALS på forskjellige måter og vektlegger ulike elementer i sin forståelse av programmet. Disse uttalelsene gjorde meg interessert i å undersøke hvordan lærere bruker PALS og hvilke implikasjoner dette programmet har på deres arbeid og profesjonalitet. Det finnes foreløpig lite forskning på hvordan norske lærere forholder seg til økt ekstern kontrollering av lærerarbeidet (Mausethagen, 2013), og hvordan de oppfatter forskningsresultater som en del av sin kunnskapsbase (Mausethagen, 2015, s. 83). Lærere må regnes som eksperter på fagområdet skole og flere av dem har førstehåndskunnskap om PALS. Derfor ønsker jeg å intervju lærere om deres bruk av og erfaringer med PALS i sin praksis. Jeg vil bidra til at lærerne får

¹ PALS omtales som «program» eller «modell». Jeg velger å konsekvent bruke «program» fordi dette brukes av mine informanter.

uttale seg om PALS, siden det ofte er andre aktører som uttaler seg offentlig om programmet – for eksempel forskere og politikere. For tiden er det over 200 PALS-skoler (Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge, u.å.-b) og dette er dermed et tema som berører mange.

1.2. Aktualisering av tema

For å formidle konteksten rundt lærerprofesjonaliteten ved bruk av PALS, vil jeg nå gi en beskrivelse av den moderne lærerrollen og få fram hva som er spesielt med å være lærer i vår tid. Deretter kommer jeg inn på lærerens møte med vitenskap og evidensbasert metoder – som PALS er et eksempel på (Arnesen et al., 2006, s. 19).

1.2.1. Den moderne lærerrollen

Lærerrollen diskuteres på en annen måte nå enn tidligere. Imsen (2009, s. 42) beskriver sin folkeskolelærer på 1950-tallet som en høyt respektert mann, og ingen stilte spørsmål ved kvaliteten på undervisningen eller hvordan han håndterte elevatferd. Nå, 60 år senere, blir lærerens status og kompetanse ofte diskutert offentlig, og de aller fleste har en formening om hva lærerrollen innebærer og hvordan en god lærer bør være. Ifølge Habermas (1981 i Steinsholt, 2009, s. 55) blir lærerens kunnskapsnivå sett på som lavt i dagens kunnskapssamfunn. Mange andre samfunnsborgere har høyere utdanning, og læreren har ikke lenger et unikt kunnskapsgrunnlag (Garbo, 2014, s. 15).

Mens læreren tidligere stengte seg inne i klasserommet med egen undervisning, må dagens lærer forsvare egen undervisningspraksis og vise at den fører til at elevene når kompetansemålene og skårer bra på prøver og tester. Den moderne læreren har dermed andre og kanskje flere arbeidsoppgaver enn for noen tiår tilbake. Går vi til Garbo (2014, s. 16) blir elevenes læringsresultater sett på som lærerens ansvar, selv om elevenes oppdrag og læring hverken kan presses eller kommanderes fram. Enkelte problemer i skolen, som atferdsproblemer og frafall, kan skyldes en rekke ulike faktorer. Flere av disse har ikke læreren kompetanse eller makt til å gjøre noe med, for eksempel forhold i hjemmet (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 33).

Lærerrollen er i konstant endring og påvirkes av samfunnet forøvrig. Flere peker på nyliberalistiske strømninger som påvirker den norske skolen, blant annet Kanestrøm & Taraldsen (2014, s. 18-19) som beskriver dette som å «selge hjerte og sjel og setter den økonomiske profitten og produksjonen foran barmhjertigheten, empatien og ikke minst kjærligheten». I skolesammenheng har slike strømninger blant annet ført til økt fokus på resultater, konkurranse mellom skoler og prestasjonslønn for læreren i enkelte områder (Imsen, 2009, s. 46). Det blir lagt vekt på forskningsbaserte metoder og effektivitet for å oppnå målbare resultater; og i skoledebatter er begreper som allmenndanning, samfunnsansvar og solidaritet nå byttet ut med testskår, rangeringer og læringstrykk (Sjøberg, 2014, s. 33). Ord som systematisering, kontroll og evidensbasert er så hyppig brukt i offentligheten at folk ofte assosierer dem med lærerprofesjonalitet (Kanestrøm & Taraldsen, 2014, s. 15-16).

Også politikere har meninger om og planer for lærerens arbeid. Lærerens arbeid blir styrt på nye måter, for eksempel ved fraværsregelen i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2016a) og forslag om én time daglig fysisk aktivitet i grunnskolen (Brusegard, 2017). Fokuset på elevenes resultater, blant annet grunnet nasjonale og internasjonale prøver og undersøkelser, har ført til politiske tiltak for å styrke lærernes kompetanse i arbeidet (Hermansen & Mausethagen, 2016, s. 92). Etter de første resultatene fra PISA-undersøkelsen (The Programme for International Student Assessment) kom i 2001, ble det lagt spesielt vekt på å redusere uro i skolen for å forbedre testresultatene (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe & Turmo, 2004, s. 16-17; Malkenes, 2014, s. 10; Sjøberg, 2014, s. 38), og programmer som PALS ble sett på som en mulig løsning. Jeg kommer nærmere inn på sammenhengen mellom PISA-resultatene og PALS i kapittel 1.5.1.

1.2.2. Læreren i møte med vitenskap

Mens yrker tidligere var tuftet på datidens forskning og kunnskapsparadigme, er dagens kunnskapssamfunn så fullt av ulik og hurtig foranderlig kunnskap at det er lett å møte motstand uansett hvilket kunnskapsgrunnlag som legges til grunn for yrkesutøvelsen (Steinsholt, 2014, s. 51). Noe som likevel går igjen er et fokus på evidensbasert praksis, som kan sies å ha fått en autoritativ status (Utdanningsforbundet, 2008, s. 5). Ifølge Isaksen (2011, s. 282) handler evidensbasering om å bruke forskningsresultater som en rettesnor for politikktutforming og praksisutøvelse. Hun sier at selv om det engelske ordet *evidens* kan

oversettes til *bevis*, betyr det i denne sammenhengen «det en bygger argumentasjonen på» (Isaksen, 2011, s. 282). Videre sier hun at dette begrepet opprinnelig kommer fra medisin og psykologi, men er nå på vei inn i skolen.

Ifølge Hennem og Østrem (2016, s. 50) etterlyser politikere i stadig større grad kunnskap om «hva som virker», også i skolen. Det fører til at det blir lagt vekt på å velge undervisningsmetoder og programmer som ut fra evidensbasert forskning er mest effektive (Imsen, 2009, s. 48; Steinsholt, 2014, s. 49), og dette ses gjerne på som løsningen på «krisen» i skolen (Isaksen, 2011, s. 279). Det har vokst fram egne institusjoner som systematiserer og kontrollerer kunnskap på feltet (Utdanningsforbundet, 2008, s. 5), som NUBU (Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge) (Vannebo, 2017). Å bygge undervisningspraksis på verifisert kunnskap er i utgangspunktet ikke noe nytt (Imsen 2009 i Isaksen, 2011, s. 283), men det nye er kravet om å bruke forskningen som en rettesnor (Isaksen, 2011). For å vite at noe virker brukes ofte randomiserte kontrollerte studier (RCT), der et tiltak iverksettes hos en eksperimentgruppe, mens en kontrollgruppe ikke tar i bruk tiltaket. Dersom det på gruppenivå (klasser, skoler) finnes statistisk sannsynlige sammenhenger mellom tiltak og effekt regnes det som støtte for at tiltaket fungerer (Hennem & Østrem, 2016, s. 50).

Isaksen (2011, s. 282-283) peker på to motpoler i debatten om evidensbasert praksis, der tilhengerne snakker om kvalitet, effektivitet og rasjonalisering, mens motstanderne peker på profesjonalitet, etikk og skjønn. Som eksempler på tilhengere vil jeg presentere NUBU og PALS nærmere i kapittel 2. I tillegg argumenterer Nordahl (2015) for at lærere skal støtte seg på evidensbasert forskning som sannsynligvis vil gi gode læringsresultater, framfor å velge metoder ut fra hva de selv har tro på. Han sier også at elever er mer like enn ulike, og at undervisningen ikke trenger å tilpasses enkeltes bakgrunn og at en ved en sterkt individualisert undervisning mister elevene muligheten til å lære av hverandre og i et fellesskap. Ifølge Nordahl skal den evidensbaserte kunnskapen ikke benyttes som ensrettet instrumentalisme, men må oversettes til pedagogisk praksis. Dette kan gjøres i et samarbeid mellom forskere, skoleledere og lærere. Når en har funnet en evidensbasert praksis som fungerer på én skole, kan denne oversettes til bruk på andre skoler. Han viser til flere eksempler der dette har gitt gode resultater og peker på at lærerens egne valg ikke er tilstrekkelige for å sannsynliggjøre en god læringseffekt.

På motsatt side sier Steinsholt (2014, s. 59) at lærerne mister muligheten til selv å vurdere hva som vil virke for dem dersom forskning skal fortelle dem dette. Videre stiller han spørsmål ved hvem det skal virke for og hvem som egentlig har rett til å bestemme dette. Innen evidensbasert praksis nevnes ofte effektivitet som ønskelig. Steinsholt problematiserer

bruken av effektivitetsbegrepet og sier at dette vil variere ut fra hva den enkelte lærer vurderer som ønskelig. Biesta (2007), slik Isaksen (2011, s. 287) leser ham, sier at det som kan kalles effektivt er avhengig av hva som er pedagogisk ønskelig og hvem noe er effektiv for. Også Utdanningsforbundet (2008, s. 6) under ledelse av Skulberg er kritisk til evidensbasert praksis, og sier at dersom den fører til utarbeidelse av manualer eller fastsatte standarder vil dette innskrenke lærerens handlingsrom. Dette støttes av Imsen (2009, s. 48) som beskriver fokuset på evidens som en trussel mot lærerens metodefrihet og også mot hele lærerprofesjonaliteten. Kanestrøm & Taraldsen (2014, s. 22) hevder at evidensbasert undervisning ofte innebærer en forflatning eller overforenkling av praksisen, som gjør den uspenning og uinteressant. De sier videre at undervisning er komplisert og uforutsigbar og krever blant annet kunnskap, avsystematisering og improvisasjon. Ekeland (2007, s. 10) beskriver evidensbasert praksis generelt som et styringskonsept som svekker profesjonsutøverens autonomi og gjør dem til objekter. Dessuten blir kunnskap omgjort til teknologi som gir lite rom for individualisert behandling. Han hevder at evidensbasert kunnskap dokumenterer *at* noe virker, men forteller lite om *hvorfor* det virker. Når det gjelder pedagogikk sier han at evidensbasert praksis er uegnet, ettersom pedagogisk praksis må forstås som kontekstuell og kommunikativt framfor akontekstuell og instrumentell. Imsen (2012, s. 101) hevder at en «hva som virker»-tankegang fokuserer på det observerbare og ser på barn som maskiner, der de samme læringslovene gjelder for alle.

Noen kritikere av evidensbasert praksis peker likevel på visse positive konsekvenser, for eksempel peker Steinsholt (2014, s. 51) på at evidensbasert kunnskap kan være med på å profesjonalisere læreryrket, og at lærerarbeidet blir oppfattet som nødvendig. Utdanningsforbundet (2008, s. 7) sier at mer evidensbasering kan gjøre utdanningsforskning mer tilgjengelig for lærerne, og de kan dermed samhandle med forskere om problemstillinger som også lærerne ser på som relevante for deres praksis.

1.3. Studiens mål og formål

Målet med studien er å undersøke hvordan lærere bruker PALS i praksis, og hvordan de beskriver sin lærerprofesjonalitet ved bruk av programmet. I lys av lærerprofesjonalitetsteori inntar jeg et *enactment-perspektiv*, som dreier seg om hvordan lærere i praksis håndterer ulike krav og tiltak, ved å forsøke å forstå politiske tekster og føringer og oversette dem til praksis

(Ball, Maguire & Braun, 2012, s. 1). Enactment-perspektivet blir beskrevet nærmere i kapittel 1.5.

Formålet er å bidra med økt kunnskap om hvordan lærere faktisk gjør PALS, og på hvilke måter lærerprofesjonaliteten påvirkes av dette programmet. Jeg vil gi lærerne en stemme i debatten om PALS og presentere deres erfaringer og synspunkter, for ifølge Thagaard (2013, s. 67) kan forskning som ikke prøver å gi innsikt og forståelse bidra til å forsterke andres fordommer mot informantene. Å få fram lærernes stemmer kan gi et bedre utgangspunkt for å forstå diskusjoner om PALS spesielt, og om lærerprofesjonalitet og evidensbaserte programmer generelt.

1.4. Problemstilling og forskningsspørsmål

En problemstilling bør være spennende, enkel og fruktbar; i den forstand at svaret ikke er gitt på forhånd, at oppgaven avgrenses og at den kan undersøkes empirisk og fører til ny kunnskap (Jacobsen, 2015, s. 77-78). I denne studien søker jeg kunnskap om hvordan PALS påvirker læreres profesjonalitet, og ønsker å få fram lærernes stemmer i forbindelse med dette. Dermed velger jeg problemstillingen:

Hvordan beskriver grunnskolelærere sin lærerprofesjonalitet ved bruk av PALS?

Svaret på dette er ikke gitt på forhånd, og slik er problemstillingen spennende. Jeg forenkler og avgrenser ved å rette søkelyset mot *grunnskolelæreres beskrivelser*, og spesifikt på *lærerprofesjonalitet* i stedet for PALS generelt. Jeg bruker *grunnskolelærere* siden PALS brukes i grunnskolen (1. – 10. trinn) og utelukker derfor barnehagelærere og lærere i videregående skole. Ordet *beskriver* velges fordi jeg ønsker å få fram lærernes egne beskrivelser knyttet til lærerprofesjonalitet på en PALS-skole. Dette vil være mulig å undersøke empirisk ved å be lærere på PALS-skoler om å beskrive sin lærerprofesjonalitet, noe som beskrives nærmere i metodekapittelet. Det finnes allerede en del forskning på PALS, som jeg vil presentere i kapittel 1.6, så jeg måtte velge en problemstilling som trolig ville gi ny kunnskap - og på den måten være fruktbar. Ordvalget i problemstillingen skaper et behov for å beskrive og definere PALS og lærerprofesjonalitet, noe jeg vil gjøre i henholdsvis kapittel 2 og 3.

For å konkretisere problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan bruker lærerne PALS?
2. Har lærerne erfart noen endring i sin profesjonelle praksis og profesjon som følge av PALS?
3. Hvilke dimensjoner av lærerprofesjonalitet vektet i PALS, og hvilke får mindre oppmerksomhet?

Forskningsspørsmål 1 vil forsøke å få fram hvordan PALS foregår i praksis og dermed hvordan lærernes profesjonalitet kommer fram her. Forskningsspørsmål 2 fører til en sammenligning av lærerprofesjonalitet før og etter PALS, og kan få fram hva som er spesielt med lærerprofesjonaliteten ved bruk av PALS, samt hvordan lærerprofesjonalitet formes ved bruk av PALS. Forskningsspørsmål 3 ser på hvilke elementer av lærerprofesjonalitet som blir mer og mindre viktige ved bruk av programmet, noe som kan gjenspeile NUBUs forståelse og verdivurdering av lærerprofesjonalitet.

1.5. Enactment-perspektivet

I det følgende vil jeg presentere enactment-perspektivet, og deretter vil jeg vise hvordan PALS kan betraktes som policy og hvordan jeg vil bruke enactment-perspektivet for å besvare problemstillingen.

Enactment kan oversettes som *iscenesettelse* på norsk, men dette dekker ikke den nøyaktige betydningen i denne sammenheng, og jeg velger derfor å bruke det engelske ordet. Det innebærer hva som i praksis gjøres eller realiseres i lærerarbeidet. Det samme gjelder *policy*, som kan bety politikk på norsk, men som på engelsk peker spesifikt til *politikkenes innhold*, og skiller seg fra for eksempel *politics*, som viser til politiske prosesser. Policy kan brukes på norsk og står oppført i bokmålsordboken. Språkrådet (u.å.) foreslår imidlertid avløserordene *linje* og *retningslinje*, men ingen av disse synes å dekke policybegrepet i denne sammenheng og jeg bruker derfor *policy* for å unngå uklarheter.

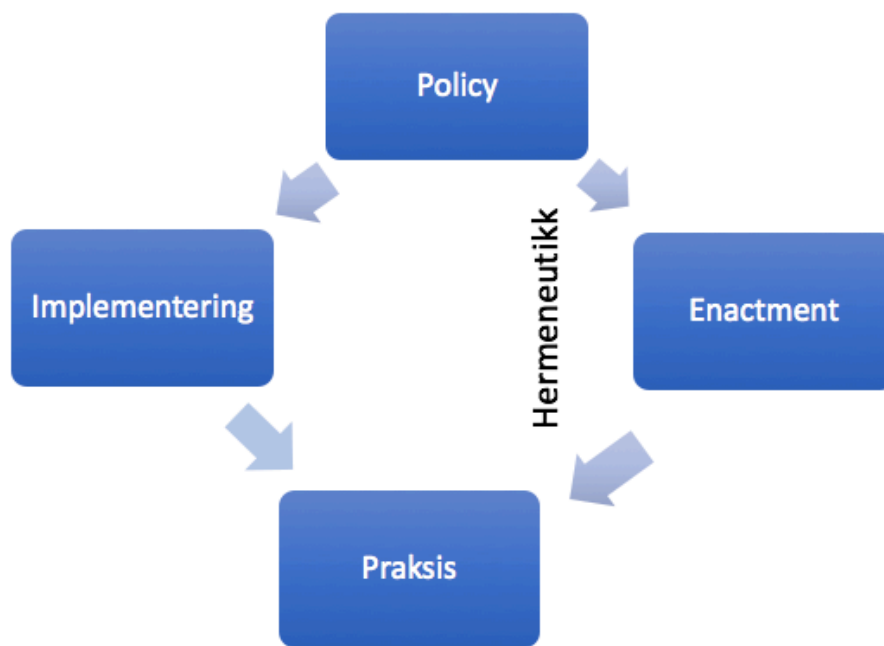
Braun, Maguire og Ball (2010, s. 548) beskriver enactment-perspektivet det å forske på forholdet mellom policy og praksis. Ut fra en britisk kontekst viser de (s. 547) til økt statlig kontroll over skolen for å modernisere utdanningen og heve standardene, noe som igjen kan

føre til nye krav. Ball et al. (2012)² sier at det spesielt de siste 20 årene har vært internasjonale forsøk på en slik standardheving og forbedring av elevenes muligheter. Dette har ført til flere reformer, endringer og initiativer som skulle inn i skolens praksis. Slik Braun et al. (2010, s. 547) leser Ball (2008) er det som kreves av skolene kodet i politiske uttalelser, dokumenter og lover – altså ulike former for policy. Ofte er disse formene for policy ulike og motstridende, og situasjonen blir kompleks (Ball 1997 i Braun et al., 2010, s. 548). Lærerne må gjøre seg kjent med og gjennomføre andres bestemmelser, eller policy, og holdes i mange tilfeller ansvarlige for resultatet. For å forstå en policy må lærerne ofte gjennom en kreativ prosess for å oversette denne til egen praksis. Prosessen innebærer tolkning og rekontekstualisering, og dette kaller Braun et al. (2010, s. 547) *policy enactment*.

Ifølge Ball et al. (2012, s. 1-2, 6) har det ofte vært fokus på å evaluere hvor godt policyer blir realisert i praksis, altså grad av *implementering*, og personalet og elevene ved skolene reduseres gjerne til brikker som implementerer. De hevder at enactment-forskningen går videre og utfyller forskning på implementering. Her undersøkes hvordan skolene og lærerne håndterer, oversetter, og faktisk gjør eller «enacter» tiltakene, fram for å kun implementere dem. Policy enactment kan slik betraktes som en hermeneutisk prosess, noe Ball et al. (2012, s. 43) kaller «hermeneutics of policy».

Ball et al. (2012, s. 3) sier at policy sjeldent forteller nøyaktig hvordan noe skal utføres, siden den er laget for å kunne passe på alle skoler. Derfor hevder de at den ikke bare kan implementeres, men må tolkes og tilpasses konteksten og tilgjengelige ressurser. Ved et implementeringsperspektiv ser en gjerne på skolen som en helhet, uten å ta hensyn til tilgjengelige ressurser, skolekultur, kontekst og ulike personligheter. Ifølge Braun et al. (2010, s. 558) blir policypraksis formet av hver skole sin historie og kultur, og av de ulike personene som utfører praksisen. Dessuten må skolen og lærerne forholde seg til andre policyer samtidig, samt at lærdom fra tidligere tiltak fortsatt finnes hos lærerne (Ball et al., 2012, s. 3). Slik Braun et al. (2010, s. 549) leser Lingard og Ozga (2007, s. 2), handler utdanningspolicy om å bruke ulike tekster til å ramme inn, utarbeide og endre pedagogisk praksis. Forskjellen mellom implementerings- og enactment-perspektivet er illustrert i figur 1.

² Første side, før sidetall begynner.



Figur 1: Forskjellen mellom implementerings- og enactment-perspektivet

Enactment-perspektivet ser altså på hvordan skoler og lærere faktisk gjør policy. Denne prosessen beskrives som diskursiv (Braun et al., 2010, s. 549), langvarig, ikke-lineær og dynamisk, og som bare noe av det som foregår i skolen (Ball et al., 2012, s. 4-6).

1.5.1. PALS som policy enactment

I norsk kontekst kan PALS ses på som en policy som er utviklet av eksterne aktører og som lærerne må tolke og oversette fram til egen praksis. PALS kom inn i skolen for første gang i forbindelse med et pilotprosjekt fra 2002 (Vannebo, 2013). Jeg vil her se nærmere på den utdanningspolitiske konteksten, hovedsakelig Lisboa-strategien og PISA.

Lisboa-strategien er EUs konkurranseevnestrategi, og ble vedtatt våren 2000 (Nærings- og fiskeridepartementet, 2004). EU skulle jobbe for en skole med evidensbasert kunnskap, konkurranse mellom skoler, privatisering av offentlig skole, standardisering av undervisningspraksis, satsing på grunnleggende ferdigheter og omlegging til kompetansemål i læreplaner (Commission of the European Communities 2000 i Malkenes, 2014, s. 16). Det er rimelig å anta at dette hadde innflytelse på norsk utdanningspolitikk, for eksempel pekte noen på at Norge måtte være konkurransedyktige på det internasjonale utdanningsmarkedet (Kunnskapsdepartementet 2003 i Malkenes, 2014, s. 17). Senere stortingsmeldinger viste også

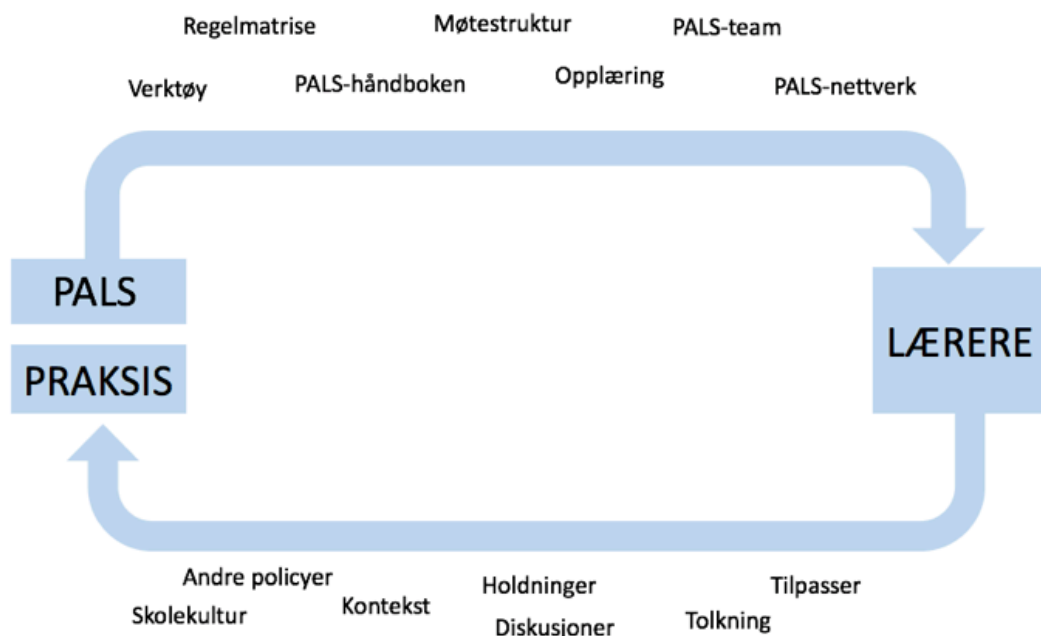
til en vektlegging av forskningsbasert og kunnskapsbasert pedagogisk virksomhet, for eksempel ”...og ingen sto igjen” (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) der departementet ønsket å «øke forskningen om læring og undervisning slik at virksomhet og praksis på lengre sikt blir mer forskningsbasert» (s. 66).

Samme år som Lisboa-toppmøtet deltok Norge i PISA-undersøkelsen for første gang, og resultatene viste at norske elever lå på et middels nivå i lesing, naturfag og matematikk. Resultatene var dårligere enn forventet, og førte til det såkalte «PISA-sjokket» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2). Ifølge daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet var de norske PISA-resultatene et problem som krevde en løsning (Malkenes, 2014, s. 10). Siden lærerne ikke leverte et forventet resultat, fikk politikerne mulighet til å disiplinere dem (Malkenes, 2014, s. 19). Bråk, uro og manglende disiplin ble trukket fram som noe av årsaken til de norske resultatene (Sjøberg, 2014, s. 38), noe som kan ha sammenheng med norske elevers rapportering om subjektive opplevelser av mye uro i skolen da de fikk spørsmål om dette i PISA-undersøkelsen (Kjærnsli et al., 2004, s. 16-17). Det førte til et økt fokus på uro og overskrifter i media som indikerte en krise, eksempelvis «Norske elever mest bråkete i Europa.» (Aftenposten 10.12.01 i Kjærnsli et al., 2004, s. 16). Også politiske dokumenter presenterte dette som et problem i skolen, for eksempel Stortingsmelding 16 2006-2007 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s. 33). Politikere hevdet at skolen trengte flinkere lærere og bedre klasseledelse for å oppnå bedre resultater og mindre uro i skolen, noe som åpnet et pedagogisk marked (Norgreen, 2012, s. 45). Her kom evidensbaserte programmer som PALS inn i bildet, for å gi lærerne verktøy for å håndtere elevenes atferd (Arnesen et al., 2006, s. 13).

Oppfatninger av problemer med uro og manglende disiplin legitimerte dessuten arbeidet med Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2011). Denne læreplanen krever mer konsentrasjon og innsats fra elevene i forhold til tidligere læreplaner (Duesund, Stray & Bjørnestad, 2014, s. 150). Det er mange kompetansemål som skal nås og dette krever effektiv undervisning. Med et slikt syn på undervisning blir uro ofte assosiert med noe negativt, mens stillesittende og lydige elever blir sett på som ønskelig. Grunnleggerne av PALS hevder at deres program fremmer en slik ønsket atferd (Arnesen et al., 2006, s. 13). Med deres rapportering av ønsket atferd oppnås målbare resultater, ettersom det er lett å se nedgang i uønsket atferd ved den enkelte skolen, samt ved å sammenligne skoler.

NUBU har utviklet PALS som en norsk versjon av det amerikanske SWPBIS, og det er rimelig å tro at de har gjort noen tilpassinger til en norsk kontekst. Likevel opplyser

Arnesen og Askeland (2006, s. 1) i forordet til PALS-håndboken at «Ane Kure ved Atferdssenteret takkes for oversetting av dette materialet», noe som indikerer at det kun er oversatt og ikke endret eller tilpasset nevneverdig. PALS generelt er utviklet for å kunne brukes på alle norske skoler, og i tillegg er den norske PALS-versjonen i bruk på skoler i Danmark, Sverige og Nederland (Natvig & Eng, 2014). På de ulike skolene vil det være forskjeller i blant annet skolekultur, elevmangfold og tilgang på ressurser. Derfor vil det være behov for tilpassinger til den enkelte lærers praksis også i Norge, som denne studien handler om. Skolen får ulik input fra NUBU i form av opplæring og materiell. I enactment-prosessen blir PALS påvirket av lærernes tolkning, holdninger, kontekst, andre policyer og lignende. Prosessen kan ses på som hermeneutisk, og er illustrert i figur 2.



Figur 2: Hermeneutisk sirkel ved enactment-prosessen av PALS

Med problemstillingen «Hvordan beskriver grunnskolelærere sin lærerprofesjonalitet ved bruk av PALS?» vil jeg undersøke hvordan lærerne enact PALS, altså hvordan de forstår og oversetter PALS til egen praksis. Jeg vil se på hvordan PALS påvirker deres lærerprofesjonalitet, og også hvordan lærerne påvirker PALS og gjør det til sitt.

1.6. Tidligere forskning

I det følgende vil jeg kort presentere tidligere relevant forskning. NUBU har selv forsket på PALS. For eksempel beskriver Sørлие og Ogden (2007) elever og læreres rapportering av effekten av PALS. Lærerne på PALS-skolene rapporterte om en signifikant nedgang i problematferd, mens elevene rapporterte ikke om bedre sosial kompetanse og klasse miljø. Sørлие, Ogden, Arnesen, Olseth og Meek-Hansen (2014) undersøkte 149 rektorers erfaringer med PALS. Flertallet av rektorene uttrykte at PALS er et fleksibelt program, som fører til et bedre læringsmiljø og mindre problematferd. Noen rektorer svarte gjennomgående mer negativt på alle spørsmålene, noe Sørлие, Ogden, Arnesen, Olseth og Meek-Hansen sier kan tyde på at PALS ikke fungerer like godt på alle skoler. Videre hevder de at det ofte skyldes dårlig implementeringskvalitet ved noen skoler (Sørлие & Ogden 2007; Sørлие, Ogden, Solholm & Olseth 2010 i Sørлие et al., 2014, s. 28). Sørлие, Ogden og Olseth (2016) fant at programmet var effektivt for lærere; blant annet for å forebygge og oppdage elevers problematferd, og førte til at lærerne brukte positiv atferdsstøtte i større grad enn tidligere, og mindre korreksjoner av atferd. Utover dette finnes det en vurdering utført av ungsinn.no (Natvig & Eng, 2014), der også Marit Sørлие ved NUBU er medlem.

Ettersom NUBUs egen forskning trolig ikke kan regnes som objektiv, vil jeg i det følgende fokusere på den eksterne forskningen som er relevant for denne studien. Deretter presenterer jeg studiens bidrag til forskningsfeltet.

1.6.1. Relevant ekstern forskning på PALS

Eksisterende forskning domineres av masteroppgaver. Et søk på «PALS» på Oria avgrenset til avhandlinger på norsk gir per 5. mars 2018 20 treff. Avgrensingen foretas siden PALS er et norsk program og den engelske betydningen av ordet *pals* er *venner*, noe som vil føre til irrelevante resultater. Av de tjue er det ni som er særlig relevante for min problemstilling og mitt enactment- og lærerprofesjonalitetsperspektiv. I det følgende vil jeg kort presentere disse kronologisk.

Lekhal (2007) foretok en dokumentanalyse, og undersøkte konsekvenser forbundet med implementeringen av PALS. Han så spesielt på om PALS kan ses på som en modernisering av Foucaults disiplinbegrep, om belønningssystemet i PALS kan få langsiktige

følger for elevenes motivasjon og eventuelle konsekvenser dersom skole og hjem ikke deler PALS' syn på oppdragelse. Han sier det fremdeles er for tidlig i implementeringsprosessen til å konkludere, men antyder at PALS kan svekke barns indre motivasjon og peker på fellestrekk mellom programmet og Foucaults disiplinbegrep – for eksempel med økt overvåkning, kontroll og disiplin. Når det gjelder samarbeidet mellom foreldre og PALS-skolene, hevder han at foreldrene kan bli passive mottakere hvis skolen bare informerer om PALS uten å trekke foreldrene inn i arbeidet.

Hagen (2008) undersøkte læreres og skolelederes erfaringer med implementeringen av PALS. Hun fant at programmet reduserte lærernes følelse av å måtte håndtere problematisk elevatferd på egen hånd. Informantene opplevde et behov for en endring og kjente dermed på motivasjon og eierforhold knyttet til PALS. I forbindelse med implementeringen spilte den eksterne konsulenten fra Atferdssenteret (nå NUBU) en sentral rolle. Lærerne uttrykte at det ikke var mye nytt med PALS, men at de her fikk satt metodene i et system og ble mer bevisste på dem. Flere sa også at de fikk være med på å bestemme mye selv i implementeringsprosessen. Alle pekte på at det var positivt med felles regler for hele skolen, spesielt de nyutdannede lærerne.

Hanssen (2009) intervjuet flere aktører med tilknytning til PALS, blant annet to lærere. Han sammenlignet de ulike aktørenes holdninger til PALS, og fant at lærerne hadde en mer negativ holdning til PALS enn administrasjonen (rektor og inspektør). En av lærerne fortalte at de ansatte ble lokket med en tur til Oslo dersom de stemte for PALS. Begge lærerne uttrykte at skolen laget regler ut fra en mal, og den ene sa det var vanskelig å gå utenom denne. De fleste informantene pekte på at lærerne hadde fått mer makt overfor elevene som følge av PALS, siden det ble vanskeligere for elevene å argumentere mot dem. Samtidig fortalte én lærer at PALS-lærerne har mistet makt, siden de må følge et fastsatt system. Lærere som ikke ønsket å følge PALS måtte finne jobb et annet sted. En av lærerne hevdet at elevene ikke har medbestemmelsesrett og foreldrene har kun medbestemmelsesrett dersom de støtter programmet.

Knudsen (2011) undersøkte hvordan seks lærere opplevde implementeringen av PALS. Hun fant at de hadde tilpasset PALS på både klasse- og skolenivå for å opprettholde interessen hos elever og lærere. I tillegg har ikke lærerne alltid fulgt oppskriftene i PALS på grunn av misforståelser og usikkerhet knyttet til gjennomføringen av enkelte elementer.

Strand (2011) undersøkte om PALS kan regnes som positivisme i forkledning. Han presenterer Skjervheims kritikk av positivismen og spør om denne kritikken kan være relevant

for PALS. Han konkluderte med at PALS ikke kan kalles positivisme, men at Skjervheims kritikk likevel kan være relevant i diskusjoner om PALS.

Røger (2012) undersøkte ved teori- og dokumentanalyse hvilke muligheter arbeidet med PALS gir for utvikling av identitet, og hvilke utfordringer man eventuelt støter på i dette arbeidet. Hun fant både utfordringer og muligheter for identitetsdannelse ved bruk av PALS. For eksempel gir bruk av rollespill mulighet for identitetsutvikling på grunn av det narrative aspektet. Videre kan bruk av ros, gode beskjeder og verdiene i PALS føre til utvikling av prososial atferd og andre relaterte kompetanser. Samtidig sier Røger at elevene kan utføre visse handlinger for å få belønning, og ikke med en normativ begrunnelse. Dette peker hun på som en utfordring når det gjelder identitetsdannelse. Belønningen kan likevel minne de voksne på å anerkjenne det positive hos elevene. Avslutningsvis etterlyser hun studier om hvordan PALS fungerer for lærere og elever.

Morken (2014) undersøkte hvordan PALS kan styrke lærerens selvtillit som klasseleder, og om programmer kan bidra til økt fokus på relasjonsbygging mellom lærere og elever i skolen. Hennes informanter, som bestod av fire lærere og én rektor, var i utgangspunktet sikre på deres lederegenskaper og relasjonsbyggende evner, men flere pekte på at det har vært nyttig å oppdage at deres praksis er vist virkningsfull gjennom forskning. En av dem var negativ til PALS, men likevel lydige overfor arbeidsgiver og fulgte programmet. Samtlige informanter uttrykte at det finnes andre verktøy som kan fungere like godt som PALS.

Tvenning (2014) intervjuet lærere for å undersøke om PALS kan føre til bedre klasseledelse. Informantene uttrykte at PALS kan være et hjelpemiddel for lærere og elever, ettersom det er klare regler å forholde seg til og alle vet hva som forventes av dem. Noen av dem uttrykte at PALS har endret dem både som lærer og menneske. Videre sa informantene at elevene opplever forutsigbarhet og at lærernes hverdag er endret til det bedre.

Dæhlin (2015) intervjuet tre lærere på samme skole om deres erfaringer med PALS i møte med utagerende elever. De uttrykte at PALS var et positivt bidrag i deres praksis, som førte til mer ro og et bedre læringsmiljø. De pekte spesielt på at arbeidet med utagerende elever var blitt lettere og at de opplevde at de var blitt flinkere til å se den enkelte elev og møte dem på en mer positiv måte. Dæhlin peker på at PALS synes på påvirke lærernes handlingsbetingelser, men funnene hennes indikerer at dette har positive effekter på lærerens væremåte, lærer-elev-relasjon og elevatferd.

I tillegg til disse undersøkte Strømme i sin masteroppgave (Strømme 2009 i Strømme, 2014b) hvordan deltakelse i handlingsprogrammer mot problematferd virket inn på læreres

kommunikasjon med elevene. Artikkelen *PALS – modellen: "Livbøye eller tvangstrøye"*? (2014b) er basert på denne. Her konkluderer hun med at PALS kan fungere som et godt verktøy når lærerne kjenner seg maktesløse i møtet med problematferd. Samtidig stiller hun spørsmål ved om PALS-skolene er bedre rustet til å styrke fellesskapet og ivareta den enkelte elev sammenlignet med andre skoler. Hun sier at PALS fører til et kontrollende, atferdsvurderende og regulerende miljø som objektiverer elevene framfor å anerkjenne den enkelte elev. I en senere artikkel av Strømme (2014a) sammenlignes elevs trygghet og trivsel på to PALS-skoler og to ikke-PALS-skoler. Hun benyttet semistrukturerte gruppeintervjuer av seks elever på hver skole. Elevene på PALS-skolene beskriver PALS som et program der en får belønning for å følge regler og straff for å ikke følge dem. De uttrykker positive holdninger til belønningene og ønsker å unngå straff/konsekvenser. Noen sier de oppfører seg på en spesiell måte for å få bra-kort. Strømme finner ikke bedre holdninger eller sosiale ferdigheter hos elevene på PALS-skolene.

1.6.2. Studiens bidrag

Som nevnt innledningsvis ønsker jeg å gi lærerne en stemme i forskningen på PALS. I forskningen jeg presenterte i forrige delkapittel er det brukt intervju av lærere, og jeg supplerer den tidligere forskningen ved å intervju andre PALS-lærere. Flere av funnene fra tidligere forskning kan være relevante for denne studien, og vil derfor betrakte mine funn i lys av disse, og peker på sammenfallende resultater i drøftingskapittelet.

I tillegg har jeg et spesielt og eksplisitt fokus på lærerprofesjonalitet, noe som skiller denne studien fra tidligere forskning. Lærerprofesjonalitet omtales implisitt hos noen, men dette har ikke vært et fokusområde. Jeg har heller ikke funnet tidligere forskning som undersøker bruk av PALS gjennom enactment-perspektivet.

Røger (2012) peker på behovet for å undersøke hvordan PALS fungerer i praksis hos lærere, og Hagen (2008) foreslår videre forskning på skoler som har brukt PALS over flere år - hvilket forsterker behovet for denne studien.

1.7. Avhandlingens struktur

Avhandlingen er inndelt i syv kapitler. I innledningskapittelet har jeg introdusert og aktualisert studiens tema, mål og formål, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg introduserte også enactment-perspektivet og presenterte tidligere forskning og viste hvordan denne studien kan bidra med ny kunnskap.

De to neste kapitlene presenterer relevant teori. Kapittel 2 gjør rede for PALS slik utviklerne selv presenterer det, en redegjørelse for PALS som operant betingning, og til slutt gir jeg noen eksempler på kritikk av PALS.

I kapittel 3 avklarer jeg lærerprofesjonalitetsbegrepet og viser hvordan jeg vil bruke det i avhandlingen. Her tar jeg utgangspunkt i profesjonstriangelet, som opererer med tre forpliktelser som konstituerer lærerprofesjonen – politikk, kunnskap og etikk.

Kapittel 4 er metodekapittelet, der jeg gjør rede for de forskningsmetodiske valgene som er tatt for å besvare problemstillingen og hvordan jeg har valgt ut litteratur. Jeg presenterer videre studiens vitenskapsteoretiske tilnærming, studiens utvalg, gjennomføring av datainnsamling, etiske avveininger, og reflekterer rundt studiens validitet og reliabilitet. Til slutt beskriver jeg hvordan datamaterialet ble behandlet og analysert.

Det femte kapittelet inneholder en presentasjon av datamaterialet, som er basert på transkripsjoner fra intervjuer med mine informantene. Datamaterialet er sortert etter ulike temaer som er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I det sjette kapittelet drøfter jeg datamaterialet med utgangspunkt i problemstillingen, og ut fra enactment-perspektivet. For å belyse datamaterialet om lærerprofesjonalitet bruker jeg profesjonstriangelet som et skjelett, og deler kapittelet inn i henholdsvis politikk, kunnskap og etikk.

Til slutt kommer en konklusjon knyttet til problemstillingen, der jeg mer eksplisitt besvarer forskningsspørsmålene. Kapittelet viser deretter til studiens mulige implikasjoner og videre forskningsbehov. Avslutningsvis kommer jeg med noen avsluttende bemerkninger og ser studien i en større sammenheng.

2. Hva er PALS?

PALS er et akronym for Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen (Madslie, 2017d). PALS er basert på det amerikanske programmet SWPBIS (School-Wide Positive Behavioral Intervention and Support), som er utviklet ved University of Oregon. Dette vil jeg presentere i kapittel 2.1. SWPBIS er tilpasset norsk skole av NUBU (Madslie, 2017d), som mottar økonomisk støtte fra Utdanningsdirektoratet (2016c). Jeg vil presentere NUBUs egen framstilling av PALS i kapittel 2.2, og i kapittel 2.3. går jeg nærmere inn operant betingning og hvordan prinsipper herfra kan ses på som sentrale i PALS. Til slutt presenterer jeg sentral kritikk av PALS i kapittel 2.4.

2.1. School-Wide Positive Behavioral Intervention and Support (SWPBIS)

SWPBIS er en modell som brukes av hele skoler og områder i USA. Modellen går blant annet ut på at elevene skal lære om atferdsforventninger på samme måte som de lærer andre fag. Et team, bestående av ti ansatte ved den enkelte skole, utarbeider regler som fokuserer på det elevene skal gjøre, framfor det de ikke skal gjøre (National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, u.å.-b). Modellen er basert på prinsipper fra anvendt atferdsanalyse, forebyggende arbeid og verdier knyttet til positiv atferdsstøtte (National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, u.å.-a).

2.2. PALS ifølge NUBU

NUBU beskriver PALS som en «skoleomfattende intervensjons- eller tiltaksmodell for å fremme positiv atferd, sosiale ferdigheter og et støttende læringsmiljø» (Arnesen et al., 2006, s. 13). Dette konkretiseres i ti hovedprinsipper, som jeg presenterer i det første delkapittelet. Så presenterer jeg NUBUs forklaring på hvorfor skoler kan ha behov for PALS og deretter en presentasjon av lærerrollen i PALS, kriterier for deltakelse, og til slutt hvilket teorigrunnlag PALS bygger på.

Litteraturen som brukes er hentet fra NUBUs nettsider, PALS-håndboken (Atferdssenteret, 2006) og to bøker som beskriver PALS og forskningen bak (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden & Sørli, 2014; Arnesen et al., 2006). Når det gjelder bøkene beskrives disse som to ulike utgaver (Arnesen et al., 2014, s. 11), men jeg velger å bruke begge ettersom de har ulikt innhold og mitt inntrykk er at de supplerer hverandre. Jeg vektlegger utgaven fra 2006, siden skolene til mine informanter ble PALS-skoler i 2010, altså før den andre utgaven ble utgitt.

2.2.1. Hovedprinsipper

Arnesen, Ogden & Sørli (2006, s. 18-28) viser til ti prinsipper som legger grunnlaget for PALS. Disse er:

1. Evidensbasert praksis
2. Skoleomfattende intervensjoner
3. Multimodale intervensjoner
4. Tilpassing av tiltak til elevenes risiko- og funksjonsnivå
5. Positiv atferdsstøtte
6. Handlingsrettet og ferdighetsorientert utviklingsarbeid
7. Problem- og ressursorientering
8. Skolefaglig og sosial mestring
9. Teambasert skoleutvikling
10. Høy implementeringsgrad

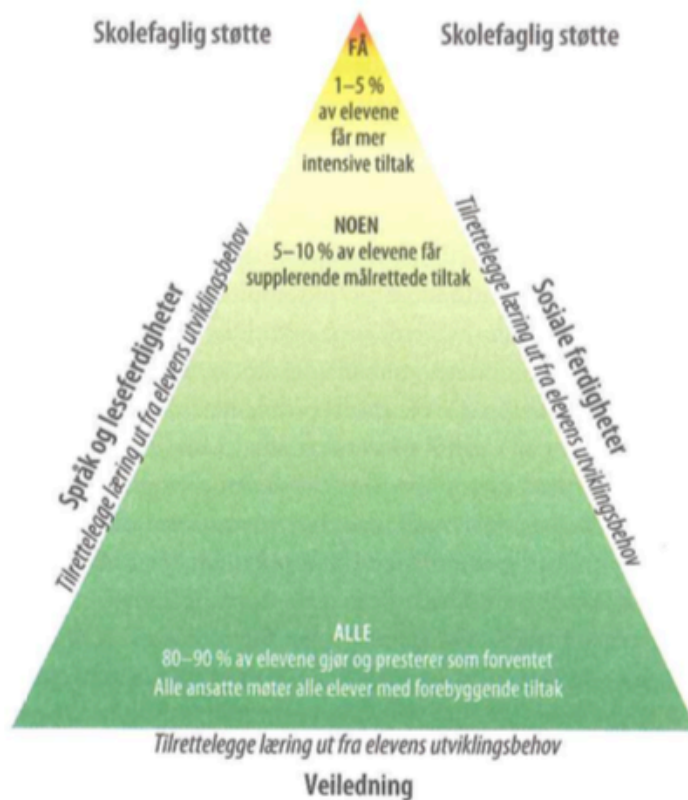
Jeg vil nå kort gå gjennom forfatterens forklaringer på prinsippene. Med evidensbasert menes at PALS bygger på forskning som blir grundig evaluert (Arnesen et al., 2006, s. 9). Arnesen et al. (2006, s. 187) påpeker at evidens ikke må tolkes som endelige bevis, men som «den til enhver tid beste tilgjengelige kunnskap».

PALS er et *skoleomfattende* program som involverer alle elever og ansatte, på hele skoleområdet. Felles prinsipper og retningslinjer skal føre til en felles praksis (Arnesen et al., 2006, s. 20-21).

Med *multimodale intervensjoner* menes at en arbeider på flere nivåer (skolenivå, gruppenivå og individnivå), med flere temaer, samt på flere arenaer både innenfor og utenfor

skolen. Forfatterne vektlegger her å i størst mulig grad skape og utnytte fellesløsninger før en iverksetter individuelle tiltak, noe de gir tre årsaker. For det første at inkluderende og kontekstrettede skoletiltak er de som har best effekt (Sørli 2000 i Arnesen et al., 2006, s. 22). For det andre at individuelle tiltak har vist seg å ha en negativ langtidsvirkning og kan føre til at atferdsproblemene øker (Andreassen 2003 i Arnesen et al., 2006, s. 22). For det tredje at individuelle tiltak kan ses på som brudd på prinsippet om inkludering i skolen (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005 i Arnesen et al., 2006, s. 22).

Prinsippet om *tilpassing til elevenes risikonivå* handler om å dele elevene inn i grønn, gul og rød gruppe etter hvor risikofyllt, omfattende og alvorlig atferden deres er (Arnesen et al., 2006, s. 22-23). De skoleomfattende tiltakene er for alle elevene, og elever som presterer som forventet og ikke trenger ytterligere tiltak befinner seg i grønn sone. Elever som viser moderat problematferd og trenger supplerende tiltak er i gul sone. Eksempler på uønsket atferd hos elever her er bråk, uro, konflikter og hærverk. Tiltakene har fokus på hva som utløser atferden og hva konsekvensene av den er. Elever i rød sone viser alvorlig problematferd som skulking, mobbing eller utagerende atferd, og omtales som *høyrisikoelever* (Arnesen et al., 2014, s. 24-25). Disse har i tillegg intensive tiltak, som vanligvis innebærer et samarbeid med PP-tjenesten, barneverntjenesten eller skolehelsetjenesten, i tillegg til økt samarbeid med hjemmet. Inndelingen er visualisert i Innsatspyramiden (figur 3), der elevene deles inn i grønn, gul og rød sone.



Figur 3: Innsatspyramiden (Arnesen et al., 2014, s. 25). Gjengitt med tillatelse fra NUBU.

Inndelingen finner vi igjen i PALS modul 1 og 2. Modul 1 dreier seg om de skoleomfattende universelle tiltakene, og er første steg ved implementering av PALS. Etter å ha implementert modul 1 på en tilfredsstillende måte, kan skolen starte med modul 2, som iverksetter inn tiltak for elevene i gul og rød sone (Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge, u.å.-a).

Dersom en elev viser problematferd ut fra reglene i PALS oppretter ansatte ved skolen en hendelsesrapport, som registreres i det databaserte informasjonssystemet SWIS – School-Wide Information System (Madslie, 2017a). Her registreres hvem som var involvert og hvor og når atferden forekommer (Arnesen et al., 2006, s. 73). Hensikten er å redusere problematferd og bedre læringsmiljøet med lovhjemmel i Opplæringsloven § 9a-4 (Madslie, 2017b).

Prinsippet om positiv atferdsstøtte dreier seg om hyppige, konkrete og umiddelbare tilbakemeldinger til elevene. Både foreldre og elever skal bli informert om hva som er ønsket atferd, og denne gis positiv oppmerksomhet framfor å ha fokus på uønsket atferd. Hver skole utvikler sin egen regelmatrise basert på ulike fysiske områder innenfor tre verdier: respekt, ansvar og omsorg (Närhälsans utvecklingscentrum Barns psykiska hälsa, 2016a). NUBU

opererer med et veiledende eksempel på regelmatrikse (Atferdssenteret, 2006, s. 5C:1)³ (vedlegg 1)⁴. Elevene får undervisning, ofte i form av diskusjoner og rollespill, for å synliggjøre og konkretisere hva skolen forventer av elevene. Arnesen et al. (2006, s. 101, 126) sier at bra-kort kan brukes som en håndfast belønning eller bekreftelse til elever som har bidratt til et godt læringsmiljø. Senere uttrykte Ogden at lærerne beskrev utdeling av bra-kort som bestikkelser og korrupsjon. Videre sier han at skolene ikke trenger å bruke kortene dersom de ikke ønsker, fordi det er en dårlig reklame for PALS (Närhälsans utvecklingscentrum Barns psykiska hälsa, 2016b). PALS-håndboken påpeker imidlertid at det «må utvikles en del materiell som håndfaste bevis på at elevene følger regler» (Atferdssenteret, 2006, s. 1:3).

Et *handlingsrettet og ferdighetsorientert utviklingsarbeid* vektlegges, selv om det også anses som viktig å snakke med elevene om hvorfor reglene finnes. Arbeidet innebærer å trene på spesielle ferdigheter og prøve ut måter å møte ulike problemer på.

Prinsippet om *problem- og ressursorientering* viser til et fokus på ressursene og kompetansen som finnes på skolen, i stedet for å legge vekt på problematiske forhold. Det gjøres blant annet fordi et fokus på problemer kan føre til at disse øker.

Det åttende prinsippet handler om å ha fokus på både det faglige og det sosiale, ellers faller det sosiale arbeidet lett bort. Det trekkes også fram at når PALS er implementert, har skolen mer tid til å jobbe med de faglige målene.

Det tar tid å gjøre store endringer på en skole, slik som å implementere PALS. Prinsippet om *teambasert skoleutvikling* viser derfor til at det kan være hensiktsmessig å opprette et innovasjonsteam på skolen. Dette teamet har en ekstern PALS-veileder, får opplæring i PALS og samarbeider med resten av personalet. Teamet er ansvarlige for PALS-utviklingen på skolen, og for at personalet er involvert i alle ledd i denne prosessen (Atferdssenteret, 2006, s. 1:3). Teamet bør bestå av blant annet administrasjonen ved skolene, for å ikke lage en alternativ styringsstruktur (Närhälsans utvecklingscentrum Barns psykiska hälsa, 2016a)

Det siste prinsippet tar for seg *implementeringen* av PALS. Her pekes det på at PALS må gjennomføres på en god og riktig måte for å gode resultater. Det vil si en høy implementeringsgrad som gjør det nødvendig å prioritere ressurser på riktig måte, få støtte fra eksterne og interne ved skolen, ha tilstrekkelig kompetanse og gode

³ Sidetall følger håndboken

⁴ Med tillatelse fra NUBU

problemløsningsmekanismer. Det vises til at når effekten av PALS varierer fra skole til skole, skyldes dette ofte ulik kvalitet på gjennomføringen av programmet. Skolene skal årlig rapportere om i hvilken grad PALS- aktiviteter og –tiltak gjennomføres. På NUBUs nettside skriver Madslie (2017c) at skolene «må påregne 3-5 års innsats før den oppnår tilfredsstillende implementering av den skoleomfattende tiltaksmodellen». Det første året brukes til planlegging, og personalet utarbeider regler, konsekvenser for regelbrudd og detaljerte og konkrete planer for hvordan de skal jobbe med dette (Atferdssenteret, 2006, s. 1:3).

I tillegg til disse prinsippene blir behovet for en *proaktiv* skole trukket fram som viktig. Det vil si å handle i forkant og arbeide forebyggende. Det er ikke ønskelig med en såkalt «vente og se»-holdning eller brannslukking (Arnesen et al., 2006, s. 28-29).

Det er likevel rom for fleksibel tilpassing til den enkelte skole og dens behov og situasjon. Uten dette ville PALS kanskje oppleves som en «mekanisk styrt endringsprosess» (Arnesen et al., 2006, s. 30). Likevel peker Arnesen og Askeland (2006, s. 1) på at «All opplæring av PALS tilstreber høy grad av metodeintegritet med mål om minst mulig avdrift fra modellen». De sier at PALS ikke skal læres gjennom selvstudie, men krever langsiktig veiledning fra en kompetent veileder.

2.2.2. Behovet for PALS ifølge NUBU

Ifølge Arnesen, Ogden og Sørli (2006, s. 14-16) har skolen fire problemer som fører til behovet for PALS. Det første problemet handler om at det er liten kontroll med hvordan undervisningen iverksettes og gjennomføres. De sier det er mer fokus på å kontrollere resultater på prøver og avgangskarakterer, noe som gir rom for ulik praksis fra lærer til lærer. Det andre problemet er knyttet til det store mangfoldet av elever der noen lett faller utenfor flertallet. Et tredje problem er at elevene ofte ikke synes innholdet i skolen er relevant for dem. For eksempel er læreplanen mer fagsentrert enn elevsentrert og det bør legges mer vekt på personlig og sosial læring. Det fjerde og siste problemet handler om balansen mellom lærerens og elevens innflytelse. Forskerne sier at eleven må akseptere lærerens myndighet og følge reglene, ellers blir situasjonen uhandterlig for læreren. I tillegg nevnes elever med moderate atferdsproblemer, som signaliserer at en del elever har behov for tettere oppfølging og mer struktur enn det er i de fleste skoler i dag. Disse elevene trenger en positiv atferdsstøtte

(Arnesen et al., 2006, s. 17). Som løsning på problemene setter Arnesen og Askeland (2006, s. 1) opp følgende målsettinger i håndboken for PALS:

- Fremme positiv atferd, et støttende læringsmiljø og samhandling i skolen
- Fremme utvikling av en skolekultur som støtter elevenes utvikling av sosiale- og skolefaglige ferdigheter
- Utvikle kunnskap og kompetanse i skolen for å forebygge og avhjelpe atferdsproblemer
- Øke skolens kapasitet til en vedvarende innsats og opprettholdelse av denne kompetansen.

(Arnesen & Askeland, 2006, s. 1)

2.2.3. Læreren i PALS

I PALS oppfattes læreren som en sentral voksenperson (Arnesen et al., 2006, s. 30), og lærerens kompetanse trekkes fram som den viktigste faktoren for et godt og effektivt læringsmiljø. Læreren må kunne forebygge og mestre problemer og «lede uten å dominere» (Arnesen et al., 2006, s. 30). Videre legges det vekt på å være bevisst på sin innflytelse og hvordan man henvender seg til elevene, ved å gi gode og effektive beskjeder og reagere positivt på ønsket elevatferd (Atferdssenteret, 2006). Det finnes tips og oppskrifter for lærerens arbeid i blant annet Arnesen et al. (2006) og i PALS-håndboken (Atferdssenteret, 2006), for eksempel hvordan læreren kan introdusere, vise, øve og følge opp en regel, som er beskrevet med et forslag til manus for læreren (Atferdssenteret, 2006, s. 6C:1)

Lærerens kontroll skal likevel bare supplere og støtte elevens egen kontroll, slik at elevene skal oppleve å kontrollere egen situasjon og bli hørt. Samtidig skal elevene internalisere skolens verdier og normer, som igjen skal gjøre dem i stand til å ta ansvar for egen atferd og læring (Arnesen et al., 2006, s. 30).

2.2.4. Kriterier for deltakelse i PALS

NUBU opererer med syv kriterier for å starte opp PALS-programmet på en skole:

1. Skolen opplever et behov for utvikling av positiv atferd og støttende læringsmiljø.
2. Minst 80 % av de ansatte må ønske å starte opp PALS.
3. Ledelsen må støtte PALS og bidra i arbeidet.

4. Foresatte, administrasjon og øvrig støtteapparat må støtte og delta i arbeidet.
5. Skolen må definere minst ett mål som skal forbedres.
6. Skolen må sette av nok tid og ressurser, samt fokusere på programmet i minst tre år.
7. Skolen må bidra ved innsamling av evalueringsdata.

(Atferdssenteret, 2006, s. 2A:9)

Dette innebærer at skoler ikke kan starte opp med PALS uavhengig av NUBU, som har tatt patent på PALS (Patentstyret, 2011). Noen skoler bruker imidlertid lignende programmer som er utviklet lokalt, for eksempel ulike belønningssystemer.

2.2.5. Teorigrunnlag for PALS ifølge NUBU

Ifølge Arnesen, Ogden & Sørli (2006, s. 31) er PALS basert på flere teorier, med hovedvekt på Bronfenbrenners økologiske teori. I tillegg nevnes teorier innen utviklingspsykopatologi, sosial kontrollteori og teori om sosial tilknytning. I det følgende vil jeg presentere disse slik Arnesen, Ogden & Sørli presenterer dem.

Bronfenbrenners økologiske teori beskriver samfunnet barn lever i, med ulike deltakere og miljøer. Det er en gjensidig påvirkning mellom deltakerne som tilpasser seg til miljøene (Bronfenbrenner 1979 i Arnesen et al., 2006, s. 33). Barns oppvekstmiljø kan betraktes som mikrosystemer med ulike risikofaktorer og utviklingsmuligheter (Gabarino 1985 i Arnesen et al., 2006, s. 33). Det regnes som viktig med et optimalt antall deltakere der barnets behov og interesser ivaretas. Eksempler på mikrosystemer er hjemmet og skolen. Kontakten mellom mikrosystemene kalles *mesosystemet*. Her trekker Arnesen, Ogden & Sørli (2006, s. 24) inn viktigheten av et godt samarbeid mellom hjem og skole, der deltakerne kan kontakte hverandre. De viser også til at et godt samarbeid blant skolens personale muliggjør felles forventninger og samordnet undervisning som kan forebygge misforståelser og konflikter.

Utviklingspsykopatologi dreier seg om problemutvikling hos barn, her forstått som avvik fra et normativt utviklingsforløp (Arnesen et al., 2006, s. 34). Teorien er basert på forskning på barns utvikling under ulike forhold og hvilke faktorer som påvirker utviklingen. Som eksempler på faktorer regnes nærmiljøet, familien og barnet selv (intelligens og sosial kompetanse). Faktorer som typisk fører til at barn utvikler seg mer positivt enn forventet er nære relasjoner med støttende voksne og gode skoler.

Sosial kontrollteori sier noe om hvorfor enkelte ikke bryter normer og regler (Sampson & Laub 1993; Hirschi 1969 i Arnesen et al., 2006, s. 40). Ifølge teorien hemmes norm- og lovbrudd av uformelle reaksjoner fra familie, skole og venner. Videre internaliserer det enkelte individet en gruppes regler og verdier, og får en sosial tilknytning til gruppen. Denne tilknytningen regnes i teorien som atferdsregulerende (Arnesen et al., 2006, s. 40).

2.3. PALS som operant betinging

Operant betinging nevnes ikke eksplisitt som et teorigrunnlag av NUBU, men jeg presenterer likevel teorien siden den vises til implisitt. For eksempel viser Arnesen et al. (2006, s. 99) til «vitnen om at all atferd (enten den er positiv eller negativ) blir forsterket av den oppmerksomheten og de virkningene den får». Slik jeg leser dette refererer forfatterne her til operant betinging, og hvordan atferd selekteres ut fra dens konsekvenser (Svartdal & Flaten, 1998, s. 89). Dessuten kan prinsippet om positiv atferdsstøtte ses på som *positiv forsterkning* – et sentralt begrep innen operant betinging. Aabro (2016, s. 112) og Strand (2011, s. 18, 25) støtter også tolkningen om at PALS er inspirert av operant betinging.

I resten av dette delkapittelet vil presentere operant betinging og dens implikasjoner ved bruk i skolen. Jeg kommer til å bruke begrepet «individ» i stedet for «elev», siden dette er generelle prinsipper som ikke bare gjelder for elever. I presentasjonen velger jeg å bruke en mest mulig objektiv litteratur som ikke har tilknytning til NUBU, hovedsakelig Svartdal og Flaten (1998) og Horne og Øyen (2005).

2.3.1. Hovedprinsipper i operant betinging

Operant betinging knyttes gjerne til behaviorismen (Svartdal, 2017) og handler, som nevnt over, om at atferd påvirkes av dens konsekvenser (Svartdal & Flaten, 1998, s. 89). Dersom en atferd fører til velbehag eller til at et ubehag forsvinner, vil atferden trolig gjentas. Motsatt vil atferd som ikke fører til velbehag, eller som forårsaker ubehag avta (Svartdal & Flaten, 1998, s. 103). Dette er basert på prinsippet om *hedonisme*, der et individ søker velbehag og unngår ubehag (Svartdal & Flaten, 1998, s. 89). Ifølge denne teorien kan atferd føre til fire ulike

konsekvenser (Stensmo, 2003, s. 23; Svartdal & Flaten, 1998, s. 107-113). Disse er illustrert i tabell 1.

| | Positiv, tilfører stimuli | Negativ, fjerner stimuli |
|------------------------------------|--|--|
| Forsterkning, atferden øker | Positiv forsterkning (PF) (tilfører velbehag) | Negativ forsterkning (NF) (fjerner ubehag) |
| Straff, atferden reduseres | Positiv straff (PS) (tilføring av ubehag) | Negativ straff (NS) (fjerner/holder tilbake velbehag) |

Tabell 1: De fire konsekvensene

To av disse konsekvensene, positiv og negativ forsterkning (heretter forkortet til PF og NF), øker frekvensen av atferden og den blir forsterket. Ved positiv og negativ straff (heretter forkortet til PS og NS) reduseres frekvensen av atferden fordi den blir straffet, enten ved påføring av ubehag eller fjerning av velbehag. Bruken av begrepet straff kan derfor regnes som videre enn i dagligtale, der straff ofte betyr PS. PF og NS opptrer nødvendigvis sammen, fordi det må finnes et stimulus for at det skal kunne fjernes. Det samme gjelder PS og NF. Siden begrepene PF, NS, PS og NF defineres ut fra konsekvensene, fungerer disse per definisjon. En PF er ikke PF uten at den fungerer som en forsterker for individet, og vil da i teorien fungere for å endre atferd (Svartdal & Flaten, 1998, s. 103).

2.3.2. Operant betinging i praksis

Med utgangspunkt i prinsippene fra forrige kapittel vil jeg vise hvordan de fire konsekvensene kan finne sted i skolen. Ros fra læreren kan oppleves som PF for noen elever. Læreren roser da ønsket atferd (PF), men kan holde tilbake rosen når elevene gjør noe uønsket (NS). Selv om fysisk straff er forbudt i norsk skole brukes likevel PS (Svartdal & Flaten, 1998, s. 171), for eksempel ubehagelig og truende kroppsspråk og verbal straff (kjeft) som kan føre til at uønsket atferd reduseres. Dersom en elev gjør noe uønsket kan læreren kjeft på eleven (PS) og hvis eleven da gjør det læreren ønsker slutter læreren å kjeft (NF). Eleven vil sannsynligvis gjenta atferden som forsterkes, enten det er positiv eller negativ forsterkning (Køste & Egtvedt, 2008, s. 55-57). Positiv straff fungerer per definisjon, ettersom den fører til at en atferd reduseres eller opphører fordi individet oppfatter den som ubehagelig. En kan

imidlertid diskutere om effekten er langvarig og om den har bivirkninger (Svartdal & Flaten, 1998, s. 168).

Ut fra det teoretiske grunnlaget presentert i forrige kapittel vil det være mulig å bruke kun PF og NS, eller kun PS og NF. Kombinasjonen PF og NS vil da være den beste etisk sett, ettersom det verste som kan skje er fravær av belønning. Konsekvensene av disse kombinasjonene vil jeg komme tilbake til i de følgende kapitlene. En annen og tilsynelatende vanlig kombinasjon er å belønne (PF) ønsket atferd og straffe uønsket atferd (PS). Denne kombinasjonen synes mer problematisk etisk sett, siden straff er involvert. En kan også hevde at PS her er unødvendig, fordi belønningen må være god nok til at et individ ønsker å jobbe for den. Forskning har dessuten vist at dersom et individ utsettes for både PF og PS, vil det fokusere på å unngå ubehag fremfor å oppnå et velbehag (Guyton & Hall 1996 i Koste & Egtvedt, 2008, s. 55), selv om det også setter pris på velbehaget (Hull 1943, 1952 i Svartdal & Flaten, 1998, s. 157).

Å bruke operant betingning i praksis er komplekst, ettersom det avhenger av en rekke faktorer - blant annet læreren, eleven, oppgaven, situasjonen og hva belønningen består av. For eksempel vil det én elev oppfatter som belønning (PF) oppfattes som straff (PS) for en annen (Stipek, 2002, s. 20). Dessuten finnes det mye en elev kan oppleve som PF som læreren ikke har kontroll over, for eksempel snakke med medelever, vippe på stolen eller spille PC-spill uten lov.

2.4. Kritikk av PALS

PALS er et program som har fått mye kritikk, også i media. Mange har uttalt seg kritisk til programmer generelt eller spesifikt til metodene i PALS. Bare det mest relevante presenteres her.

Østrem (2006) kritiserer verdigrunnlaget i PALS og stiller spørsmål ved om programmet anerkjenner barnet som et likeverdig individ. Hun sier blant annet at programmet ikke vektlegger elevenes medvirkning i å definere ønsket atferd. Videre peker hun på en autoritær og konsekvent grensesetting, i stedet for et anerkjennende møte mellom mennesker. Hun hevder at mange av skolens problemer ikke kan løses gjennom enkle oppskrifter som innebærer belønninger og sanksjoner, men dreier seg om noe dypere enn dette. For eksempel bør ikke elevenes moralske ansvar reduseres til spørsmål om vinning og tap, sier hun.

Beck (2008, s. 2-3) beskriver PALS som dressur og manipulering av elever, der alt handler om ytre belønning og materielle goder. Videre (s. 6) sier han at skolen bruker av sin knappe tid og ressurser for å gi «atferdsekspertisen» enda mer makt. Dessuten kan PALS fungere som en avledningsmanøver, slik at skolen unndras kritikk.

To foreldre (Holgensen & Trippestad, 2011) ved en PALS-skole kritiserte det databaserte informasjonssystemet SWIS, som de beskriver som forskning på sensitive data om barn. De har verken gitt samtykke til eller blitt informert om at opplysninger om deres barn skulle brukes til forskning, og beskriver det som et tillitsbrudd og som et mulig brudd på lærernes taushetsplikt. Videre uttrykker de skepsis til behandlingen av opplysningene og stiller spørsmål ved om de blir tilstrekkelig anonymisert. De påpeker at med 120 PALS-regler er det uunngåelig for en elev å bryte reglene, siden normalatferd blir betraktet som problematferd i PALS. Avslutningsvis hevder de at PALS skaper en mistillit mot elever og lærere, som ikke er i tråd med skolens dannelsingsoppdrag.

Løvlies (2013, s. 187) inntrykk av det han definerer som kartleggings- og oppdragsprogrammer, eksempelvis PALS, er at det legges marginal vekt på det moralske perspektivet og elevenes indre liv overses. I stedet brukes verktøyene for å kartlegge elevenes atferd til instrumentell nytte, og lærerne gjøres til verktøybrukere. Videre (s. 188-189) sier han at i stedet for å stille spørsmål om god eller dårlig oppdragelse, legger PALS opp til spørsmål om effektive eller ineffektive metoder. Han sier at atferdsmodifikasjon er effektivt, og dermed kan bruk av PALS gi gode resultater. Men samtidig hevder han (s. 191) at regelmatrisene tyder på voksnes hjelpeløshet og fordommer, og fører til at naturlig barneatferd regnes som problematferd. Han uttrykker at PALS framstilles som et program som forebygger problematferd for elevenes beste, noe som vil «bære ved til senterets evighetsmaskin» - og gjør altså at de kan fortsette. Avslutningsvis (s. 194-195) argumenterer han for at lærerne beriker og forbedrer programmet, ved å bruke kunnskapen de har fra før i PALS-arbeidet - for eksempel ved å skape gode relasjoner med elevene. Dette sier han er med på å sikre at programmet lykkes.

Ifølge Thorkildsen (2015, s. 175-176) er elever som utmerker seg atferdsmessig ofte de samme som har problemer hjemme. Urolig atferd er gjerne et symptom på problemer, men denne blir møtt med negative konsekvenser i programmer som PALS. Hun viser (s. 177-178) dessuten til at det kan ligge problemer bak atferden til spesielt stille og rolige elever, eksempelvis en elev som fikk diplom for å være «snill» selv om en av årsakene til denne atferden var at eleven opplevde mye krangling hjemme. Siden dette var en ønsket atferd i PALS-programmet, fattet ingen mistanke om problemene bak atferden. Den samme eleven lot

være å gå ut i friminuttet for å rekke tidsnok inn igjen for å få bra-kort neste time. Thorkildsen viser til en kollega som uttrykte at ros og bra-kort er til for de voksnes del, slik at de slipper å forholde seg til barnas problemer.

3. Hva innebærer lærerprofesjonalitet?

I dette kapitlet vil jeg presentere begrepet lærerprofesjonalitet, for å vise hvordan jeg vil bruke det, ettersom det er sentralt i studien. Jeg gir først en kort forklaring på begrepet, før jeg går mer i dybden og viser sentrale trekk via *profesjonstriangelet*. Med denne modellen som utgangspunkt kommer jeg inn på skolens samfunnsmandat og dannelsesoppdrag, samarbeid mellom skole og hjem, pedagogisk skjønn og autonomi, etikk og skolens profesjonsfellesskap.

3.1. Begrepet lærerprofesjonalitet

Ifølge Leirhaug (2016, s. 138) var profesjonalitetsbegrepet tidligere knyttet til en yrkestittel, mens det nå handler om hvordan et yrke utøves. Mange forbinder gjerne begrepet med hvordan et arbeid blir utført og hvilke kvaliteter som er knyttet til dette (Molander og Terum 2008 i Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 37). *Lærerprofesjonalitet* kan dermed kort defineres som hvordan læreren utøver lærerarbeidet.

Å kalle læreryrket en profesjon er ikke nødvendigvis en selvfølge, og har ofte blitt sett på som en semiprofesjon (Steinsholt, 2014, s. 35). Ekspertgruppen bak rapporten *Om lærerrollen* (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 31) sier imidlertid at den dominerende oppfatningen i dag er at yrket regnes som en profesjon. De påpeker (s. 39) at profesjonsbegrepet har blitt brukt i økende grad siden 1990-tallet og trekker fram Stortingsmeldinger (St.meld. nr. 48 (1996–1997), St.meld. nr. 16 (2001–2002), St.meld. nr. 11 (2008–2009) i Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 39) og dokumenter fra Utdanningsforbundet (2002, 2009) som eksempler på det. De hevder at denne språkbruken indikerer et ønske om profesjonalisering av læreryrket. Hennem og Østrem (2016, s. 19) peker også på at et mer moderne profesjonsbegrep vil regne læreryrket som en profesjon. På grunnlag av dette regner jeg læreryrket som en profesjon i denne studien, og bruker begrepet lærerprofesjonalitet om den praktiske utførelsen av lærerarbeidet.

Går vi til Mausethagen (2013) er lærerprofesjonalitet noe flere aktører er opptatt av, og disse har gjerne ulike oppfatninger av begrepet. For eksempel er myndighetene opptatt av at læreren skal ha gode fagkunnskaper, utøve forskningsbasert praksis og være ansvarlige for elevenes læring. På den annen side viser hun til Utdanningsforbundet som mer opptatt av de

etiske aspektene ved yrket og at læreren *selv* tar ansvar for kvaliteten i skolen og holde seg oppdatert på forskning. Hun sier at profesjonaliseringen fra myndighetene kommer ovenfra, mens Utdanningsforbundets profesjonalisering kommer innenfra. Denne inndelingen av profesjonalisering ovenfra og innenfra er hentet fra McClelland (1990, s. 107) i Evetts (2003, s. 398), og finnes også i rapporten *Om Lærerrollen* (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 37-38) og Garbo og Raugland (2017, s. 94). Profesjonalisering ovenfra handler om styringer og reguleringer fra myndigheter og arbeidsgivere, mens profesjonsbestrebelse innenfra dreier seg om lærernes og skolenes prosesser mot en god praksis (Garbo & Raugland, 2017, s. 94). På bakgrunn av dette kan en antyde en spenning mellom de to formene for profesjonalisering.

3.2. Lærerens profesjonstriangel

Siden det er flere oppfatninger av lærerprofesjonalitet, er det vanskelig å gi en objektiv og deskriptiv beskrivelse av begrepet. Jeg vil likevel gjøre et forsøk på en sammenfattende beskrivelse ved hjelp av Hennum og Østrem (2016, s. 11) sin modell *profesjonstriangelet*. Denne består av tre forpliktelser som konstituerer lærerprofesjonen. Modellen er utviklet med utgangspunkt i barnehagelærere, men det er rimelig å tro at den også kan brukes for andre typer lærere, for eksempel grunnskolelærere, som er aktuelt i denne studien. De tre forpliktelsene dreier seg om *politikk, kunnskap og etikk*.

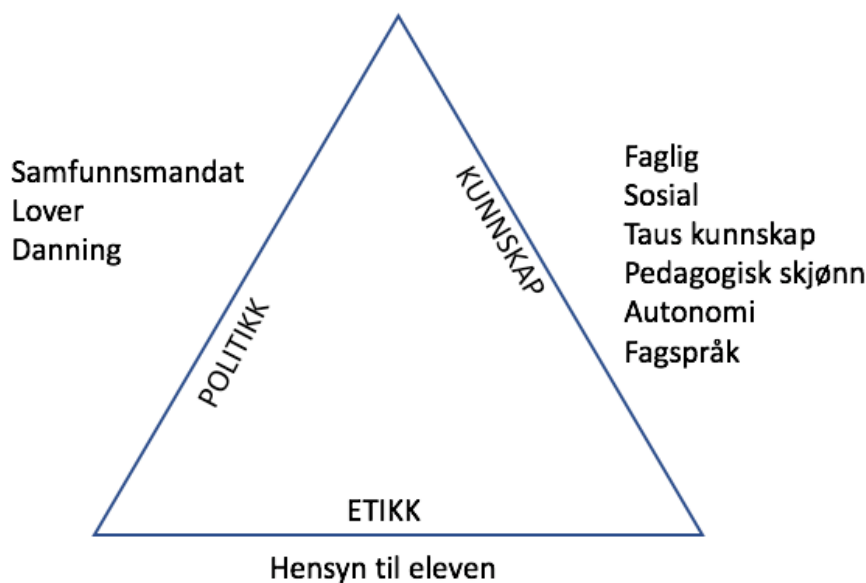
Den politiske forpliktelsen handler først og fremst om profesjonsutøverens samfunnsmandatet, som innebærer oppgaver regulert av lover og styringsdokumenter, og som utføres på vegne av samfunnet (Hennum & Østrem, 2016, s. 17-18). Læreren skal ivareta den enkelte eleven og tilpasse opplæringen, men samtidig ta hensyn til samfunnets interesser og politikernes ønske om synlige resultater. Dette betrakter Hennum og Østrem (2016, s. 18) som en utfordrende dobbelthet, ettersom disse kan komme i konflikt med hverandre og spenninger kan oppstå. Med utgangspunkt i Durkheim (1992) beskriver de læreren som et bindeledd mellom samfunnet og elevene og deres foreldre.

Kunnskapsforpliktelsen handler om lærerens kunnskap, fag og pedagogikk (Hennum & Østrem, 2016, s. 25). Her blir det naturlig å vise til kunnskapsgrunnet fra lærerutdanningen og en mer taus kunnskap som utvikles ved erfaring. For å formidle

kunnskap til elevene kreves autonomi, og det pedagogiske skjønnet er også uunnværlig i en uforutsigbar skolehverdag.

Disse to forpliktelsene skal igjen være forankret i etiske verdier, som er den tredje forpliktelsen (Hennum & Østrem, 2016, s. 88). Dette er først og fremst knyttet til barna, eller elevene, men også i forhold til foreldre og kollegaer. Hennum og Østrem peker på at den enkelte profesjonsutøver er ansvarlig for å finne en god balanse mellom de tre forpliktelsene.

For å utdype lærerprofesjonalitet plasserer jeg i fortsettelsen av avhandlingen elementer som ofte trekkes fram i litteratur om lærerprofesjonalitet inn på de ulike sidene av profesjonstriangelet. Dette er illustrert i figur 4.



Figur 4: Profesjonstriangelet. Etter Hennum og Østrem (2016) med tillatelse

De ulike elementene i profesjonstriangelet tas opp i de neste kapitlene: Innen den politiske forpliktelsen vil jeg ta opp skolens samfunnsmandat og dannelsoppdrag i kapittel 3.2.1. og samarbeid mellom skole og hjem i kapittel 3.2.2. Kunnskapssiden handler om lærernes kunnskaper som gjør dem i stand til å ta valg basert pedagogisk skjønn og krever autonomi, hvilket beskrives nærmere i kapittel 3.2.3. Innen kunnskap plasserer jeg også profesjonsfellesskapet i kapittel 3.2.4. Den etiske siden legger, som jeg har vært inne på tidligere, grunnlaget for de to andre sidene. Pedagogikk og etikk henger tett sammen, som jeg vil utdype i kapittel 3.2.5. Selv om jeg har operert med en relativ skarp inndeling vil jeg påpeke at det er flytende overganger mellom disse sidene, og noen elementer passer inn flere

steder. For eksempel er samarbeid med foreldre relatert både til samfunnsmandatet og til det etiske.

3.2.1. Skolens samfunnsmandat og dannelsingsoppdrag

Ifølge Hennem og Østrem (2016, s. 115-116) har samfunnet kommet fram til enighet om tjenester som skal utføres av ulike yrkesutøvere med relevante kunnskaper og ferdigheter. Videre sier de at yrkesutøvere på denne måten har et profesjonelt ansvar for å forvalte dette mandatet i overensstemmelse med det som er sant (kunnskap) og det som er rett (etikk). De peker på at denne forvaltningen krever mer enn enkle manualer, men også krever faglig skjønn og dømmekraft – særlig dersom utøverne arbeider med mennesker. Det er rimelig å tro at det her kan oppstå spenninger og dilemmaer.

Skolens samfunnsmandat er gitt gjennom lover og læreplaner (Sjøberg, 2014, s. 32). Sentral her er Formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998 § 1.1.), som blant annet sier at opplæringen skal fremme ”demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte”, Videre sier den at elevene har medansvar og rett til medvirkning og at skolen skal møte elevene med tillit og respekt, men også stille krav og gi utfordringer. Dessuten skal elevene bli i stand til å kunne mestre livene sine og delta i samfunnet. Også Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) omtaler samfunnsmandatet, og sier skolen skal fremme elevens læring, utvikling og danning. For å oppsummere kan man si at skolen skal gjøre elevene til velfungerende deltakere i samfunnet, både på skolen og senere i livet.

Danning er sentralt i samfunnsmandatet, og skolens dannelsingsoppdrag har også hjemmel i Formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998 § 1.1.) som sier at ”Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.” Dessuten sier Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) at lærerne skal fremme ”elevens lærings, utvikling og danning” og ”skape gode vilkår for lek, læring og danning”.

Danning betraktes ofte som et diffust, abstrakt, flertydig og komplekst begrep, som det er vanskelig å definere på en enkel måte (Hovdenak, 2012, s. 47-48; Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 10-11). Dessuten har begrepets innhold endret seg opp gjennom tidene (Straume, 2013, s. 17-18). I denne avhandlingen tar jeg utgangspunkt i en moderne definisjon av danning. Biesta (2002, s. 379) peker på en ny interesse for dannelsesbegrepet på 1980-tallet i

forbindelse med debatter om en generell eller allmenn utdanning, for eksempel i form av nasjonale læreplaner. I en stadig mer globalisert verden var det dessuten ønskelig med et felles grunnlag, som skilte seg fra andre. Danningens oppblomstring kan også skyldes behov for en motvekt mot nyliberalistiske strømninger med målstyring og resultatvurdering (Eikseth, Dons & Garm, 2012, s. 16-17).

Mange uttaler seg om danning, men få gir en eksplisitt definisjon av begrepet. Et unntak er Klafki (2011, s. 69), som mange refererer for å definere danning. Han beskriver danning som en sammenheng mellom tre grunnleggende evner – selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne. Selvbestemmelse, eller selvvirksomhet, handler om menneskets evne til å bestemme over egne levevilkår og meninger. Menneskers medbestemmelsesevne handler om ansvar og mulighet for utvikling av kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold, og dermed deltakelse i et fellesskap. Om solidaritetsevne sier han at de to første evnene kun kan rettferdiggjøres dersom det handler om noe mer enn anerkjennelse, men også om en innsats for og sammen med mennesker som ikke har selv- og medbestemmelsesmuligheter. Mennesket er altså ikke bare et vesen som tar hensyn til seg selv, men også til andre. Korsgaard og Løvlie (2003, s. 11-12) beskriver disse evnene som Kafkis «dannelsesteoretiske treenighet», som de leser som menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden. Biesta konkretiserer Klafkis teori, og sier danning handler om selvbestemmelse, frihet, frigjøring, autonomi, rasjonalitet og uavhengighet (Klafki, 1986, s. 458 i Biesta, 2002, s. 379).

3.2.2. Samarbeid mellom skole og hjem

I Norge er det opplæringsplikt, men ikke skoleplikt. Dette er forankret i § 2-1 i Opplæringsloven (1998), som sier at opplæringsplikten også kan ivaretas gjennom en tilsvarende opplæring utenfor skolen. Når foreldre sender barna sine på skolen har de på én måte overlatt opplæringen til skolen, men likevel sier den generelle delen⁵ av læreplanen at «Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. For læringsmiljøet favner også foreldrene.» (Utdanningsdirektoratet, u.å., s. 18). Den generelle delen av læreplanen er

⁵ Selv om den nye overordnede delen av læreplanen er fastsatt, bruker jeg den generelle delen siden det er den som gjelder i dagens skole når denne avhandlingen skrives.

forankret i Opplæringsloven (1998), som blant annet sier at: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i *samarbeid og forståing med heimen*, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.» (§ 1-1, utheving tillagt). Videre sier § 2-3a skal skolen respektere foreldrenes filosofiske overbevisninger, og foreldrene kan be om fritak fra aktiviteter som oppleves som støtende eller krenkende ut fra eget livssyn. Kort oppsummert skal altså skolen og foreldrene samarbeide om opplæringen av elevene.

Kapittel 20 i forskriften til opplæringsloven (2006) sier at samarbeidet skal ha fokus på elevene og deres faglige og sosiale utvikling. Videre slår den fast at skolen skal holde kontakten med foreldrene i løpet av undervisningsåret, blant annet i form av et foreldremøte ved skolestart. På dette møtet skal skolen informere om «skolen, innhaldet i opplæringa, medverkinga til foreldra, rutinar og anna som er relevant for foreldra.». Dessuten har foreldrene rett til å ha to samtaler med elevens kontaktlærer per undervisningsår, der de får informasjon om hvordan eleven jobber og hvilken kompetanse eleven har oppnådd. Et formål med samtalen er å diskutere hvordan eleven, foreldrene og skolen kan samarbeide for å fremme elevens læring og utvikling.

Spesifikt rettet mot læringsmiljøet skal foreldrene, ifølge Opplæringslovens § 9 A-9 at foreldrene informeres om «alt som er viktig for skolemiljøet». De har dessuten rett til «innsyn i all dokumentasjon som gjeld det systematiske arbeidet for eit trygt og godt skolemiljø, og har rett til å uttale seg og komme med framlegg i alle saker som er viktige for skolemiljøet.»

3.2.3. Pedagogisk skjønn og autonomi

Pedagogisk skjønn blir regnet som nødvendig for å foreta tilpassinger ut fra elevens individuelle behov og omstendigheter (Molander, 2013, s. 45) i en uforutsigbar skolehverdag (Grimsæth, 2017, s. 262). Ifølge Fullan og Hargreaves (1995, s. 39) kan ikke undervisning reduseres til effektive teknikker, ettersom det i praksis ikke finnes en tommelfingerregel for alle situasjoner. Dette støttes av Kirkebøen (2013, s. 27), som hevder at faglige spørsmål ikke alltid kan besvares ved hjelp av regler, formler og dataprogrammer, men utøveren må bruke sitt profesjonelle skjønn basert på egen kunnskap og erfaring. Biesta (2014, s. 158, 160) sier at en lærer som ikke er i stand til å vurdere hvilken kompetanse som bør brukes i ulike

situasjoner en ubrukelig lærer, for noe som fungerer i én situasjon kan være skadelig i en annen.

Pedagogisk skjønn kan beskrives som «resonnering om hva som bør gjøres i enkelttilfeller» (Grimen & Molander, 2008, s. 188). Denne beskrivelsen støttes av ekspertgruppen bak rapporten *Om lærerrollen* (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 35), som sier at skjønnsutøvelse handler om å ta valg i ulike situasjoner. Ekspertgruppen påpeker samtidig at valgene er basert på et kunnskapsgrunnlag. Slik kan en si at skjønn befinner seg i spenningsfeltet mellom teori og praksis, slik det blant annet er beskrevet i Grimsæth (2017, s. 259). Hun sier at skjønnsutøveren ikke har en teori på forhånd, men handler likevel ut fra *noe*. Dette sier også noe om hva pedagogisk skjønn ikke er. Det er ikke en fastsatt teori, men heller ikke tilfeldig synsing ut fra ingenting. I lærerens praksis kan skjønn utøves både ved faglige avgjørelser knyttet til temaer og arbeidsmetoder, og i forbindelse med valg i relasjonelle og atferdsmessige situasjoner (Grimsæth, 2017, s. 257).

Samtidig innebærer skjønnsutøvelse et stort ansvar, ettersom det gir autoritet til å foreta valg som påvirker andre (Grimsæth, 2017, s. 271). Et slikt ansvar er ikke alltid uproblematisk. For eksempel sier Kirkebøen (2013, s. 28) at en ikke nødvendigvis kan stole på det faglige skjønn, selv om fagfolkene er intelligente, godt utdannede, erfarne og kunnskapsrike. Terum og Grimen (2009, s. 13) peker på at profesjonsutøvelse kan føre til feilbehandling, selv om utøveren har hatt gode intensjoner. Grimen og Molander (2008, s. 195) påpeker at det er viktig å være bevisst på disse utfordringene, og Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) slår fast at den profesjonelle skjønnsutøvelsen gjør lærerne særlig ansvarlige for være åpne om valgene de tar. På grunn av dette ansvaret kan det, ifølge Garbo og Raugland (2017, s. 15), føles bekvemt at andre bestemmer hva som skal mens og de slipper samtidig risikoen ved å ta vurderinger selv.

Flere trekker fram autonomi (selvbestemmelse) som et profesjonskjennetegn (Arneberg, 2008, s. 123-124; Ekeland, 2004, s. 2), og ifølge Manger og Wormnes (2015, s. 178) handler dette om å ta egne beslutninger og å kunne handle ut fra egne interesser og verdier. De sier videre at autonomi ikke handler om være mistenksom og kritisk til andres makt og ytre påvirkning, men å integrere ytre krav i egne handlinger.

Går vi til Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 46-47) regnes autonomi som et psykologisk behov for alle, for å kunne jobbe innenfor egne verdier og mål. Videre sier de at autonomi er spesielt viktig for lærerarbeidet, der tilstrekkelig autonomi er nødvendig for å kunne handle i øyeblikket i en uforutsigbar hverdag. Sahlberg (2016, s. 11) hevder at dagens lærere trenger økt profesjonell autonomi, tillit og samarbeid; i stedet for markedsprinsipper som fremmes i

dagens nyliberalistiske strømninger. Dette støttes av Imsen (2009, s. 42), som sier at lærerprofesjonalitet handler om en relasjon mellom samfunnet og læreren, og som kjennetegn på denne relasjonen trekker hun fram autonomi i lærerens arbeid; og tillit, respekt og verdsetting fra samfunnet.

Selv om jeg allerede har presentert lærerprofesjonalitet som noe som inneholder danning, pedagogisk skjønn og autonomi ønsker jeg å vise hvordan disse henger sammen. Går vi til Isaksen (2011, s. 281) rommer pedagogisk skjønn en objektiv og en subjektive side av dannelsesbegrepet. Den objektive siden handler om blant annet utdanning og kunnskap, mens den subjektive siden dreier seg om autonomi og å kunne tenke kritisk. Også Fekjær og Skilbrei (2016, s. 3) ser sammenhengen mellom autonomi og skjønn og sier at autonomi gir rom for skjønn. Dermed kan man si at pedagogisk skjønn er avhengig av autonomi og omvendt.

3.2.4. Profesjonsfellesskap

Jensen (2008), slik Junge (2012, s. 373) leser henne, sier at lærere betrakter kolleger som sine viktigste kilder til kunnskap. Dette indikerer viktigheten av et godt profesjonsfellesskap for læreres del. Også for læreryrkets profesjonalisering innenfra står profesjonsfellesskapet sentralt (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 40), og den kollektive organisering er avgjørende for deres myndiggjøring (Garbo, 2014, s. 17).

Fellesskapet kan påvirke skolens lærerarbeid i positiv retning, og spiller en viktig rolle for skolens endrings- og utviklingsarbeid (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 208). Slik Ekspertgruppen leser Hargreaves og Fullan (2012 i Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 40) kan profesjonelle beslutninger gjort i samhandling og interaksjon med andre være bedre enn de læreren tar på alene. Selv om én lærer får en god idé eller iverksetter nye nytt, forblir dette gjerne hos den ene læreren. Dette indikerer positive effekter av samarbeid med andre lærere i profesjonsfellesskapet. Ifølge Garbo (2014, s. 18) kan samarbeid mellom lærere brukes for å sikre at egen og andres praksis svarer til en felles kvalitetsforståelse.

En kan si at det er flere muligheter for lærere å samarbeide nå enn tidligere, men samarbeidet som en kilde til læring har ikke økt proporsjonalt (Opfer og Pedder 2011 i Junge, 2012, s. 374). Lærere utfordrer sjeldent hverandres ideer, men kommer i stedet med støttende

kommentarer som bekrefter kollegaenes opplevelser (Little 1982, 1990; Ohlsson 2004 i Junge, 2012, s. 373-374). I en undersøkelse fant Junge (2012, s. 383) at læreres samtaler er mer beskrivende er utforskende, og hun argumenterer for at denne måten å snakke på kan begrense utvikling av ny kunnskap. På den annen side sier hun at lærerne beskrivelser av erfaringer kan utvide lærernes forståelse av forhold rundt elevene. Ifølge Ekspertgruppen om lærerrollen (2016, s. 209) brukes læreres fellestid i stor grad til administrative oppgaver, i stedet for å arbeide for å styrke kvaliteten på undervisningen. På bakgrunn av dette kan en si at utviklings- og læringspotensiale fra samtalene i profesjonsfellesskapet ikke er en selvfølge.

Ekspertgruppen om lærerrollen (2016, s. 209-210) anbefaler å bruke mer tid på utviklingsarbeid, der en diskuterer spørsmål knyttet til undervisning, forskning, utdanningspolitikk, og også utvikle samarbeidsarenaer på tvers av skoler og kommuner der en kan diskutere og utveksle erfaringer. De hevder at lærere som jobber tett sammen kan ha problemer med å faglig utfordre hverandre, mens lærere som ikke kjenner hverandre like godt stiller mer grunnleggende spørsmål ved eksisterende praksis. I forbindelse med samarbeid i profesjonsfellesskapet trekker Hennem og Østrem (2016, s. 26) fram viktigheten av et presist og nyansert fagspråk, for å reflektere over det man gjør, og ha et kritisk og analytisk perspektiv på egne handlinger. De sier at på denne måten kan teoretisk kunnskap knyttes sammen med erfart virkelighet. Det er rimelig å anta at fagspråket blir stadig viktigere med økende samarbeid i team som samarbeider om et helt klassetrinn, for eksempel i fleksible læringsarealer.

3.2.5. Pedagogikk som etikk

Hennem og Østrem (2016, s. 12-13) beskriver to ulike syn på sammenhengen mellom pedagogikk og etikk. Det ene setter likhetstegn mellom de to begrepene, siden pedagogikken stadig berører etiske problemstillinger. Selv om pedagogikken også har en instrumentell side, er det etiske det primære her. Den andre synsvinkelen betrakter etikken som noe som står utenfor og passer på at pedagogikken ikke legger for mye vekt på de instrumentelle sidene ved oppdragelse og undervisning. Innenfor begge synsvinklene blir etikken sett på som viktig og vil derfor få stor plass i denne avhandlingen.

Det som kanskje er aller viktigst innen lærerens profesjonsetikk er forholdet til elevene. Læreren spiller en viktig rolle i elevenes liv og har innflytelse på deres utvikling (Fullan & Hargreaves, 1995, s. 38), og slik Norge Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 24) leser Hattie (u.å.) er relasjonen til læreren det viktigste for elevens læring. Ifølge Østrem (2012, s. 40) står en voksen og et barn i utgangspunktet i et asymmetrisk forhold, men ut fra en etisk begrunnelse om iboende menneskeverd bør barnet anerkjennes som et subjekt. Hun sier videre at et gjensidig subjekt-subjekt-forhold en forutsetning for anerkjennelse. På denne måten henger begrepene subjekt og anerkjennelse tett sammen. Også Drugli (2012, s. 49) trekker fram anerkjennelse og et subjekt-subjekt-forhold som viktige faktorer for en god relasjon mellom lærer og elev.

Elever er altså medmennesker som bør behandles med respekt, men samtidig må læreren ha kontroll over elevene og passe på at de lærer det de skal og følger regler. For eksempel er det av og til nødvendig å få alle elevene til å være stille når læreren skal gi en viktig beskjed. Dette kan være en utfordrende balansegang og vil nok av mange kunne oppfattes som et paradoks.

4. Metodisk og vitenskapsteoretisk tilnærming

I dette kapitlet presenterer jeg metodene jeg har brukt, valg av litteratur, min plass i det vitenskapsteoretiske landskapet og utvalg av informanter. Videre reflekterer jeg rundt etiske avveininger og studiens validitet og reliabilitet. Så beskriver jeg gjennomføringen av intervjuet, og til slutt hvordan jeg behandlet og analyserte datamaterialet. Formålet med kapitlet er å vise transparens og redelighet.

4.1. Valg av kvalitativt forskningsintervju

Forskningsmetode kan beskrives som en strategi for å få fram gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 15), og hvilken kunnskap man søker er avgrenset av problemstillingen. På den måten avgjør problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål hvilken metode som bør brukes (Jacobsen, 2015, s. 21).

Med problemstillingen «hvordan beskriver grunnskolelærere sin lærerprofesjonalitet ved bruk av PALS?» søker jeg innsikt i læreres erfaringer ved bruk av PALS. Jeg vurderer en kvalitativ tilnærming som best egnet, siden denne vil forsøke å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010, s. 17). Kvalitative metoder går i dybden og finner ikke-målbare data (Denzin & Lincoln, 2005, s. 10) som får fram det særegne (Dalland, 2012, s. 112), og gir innsikt i informantenes verden (Tjora, 2017, s. 28). Ifølge Denzin og Lincoln (2005, s. 3) gjør kvalitativ forskning en del av verden synlig ved hjelp av innsamlet datamateriale. Videre sier de (s. 12) at man får fram den enkelte informants egen forståelse av et forhold på en nyansert og detaljert måte, direkte fra informanten selv. Dette støttes av Jacobsen (2015, s. 130), som videre beskriver tilnærmingen som fleksibel, ettersom problemstilling og metode kan endres underveis og at en kan analysere etter hvert som en får inn data. Samtidig peker han (s. 131-132) på utfordringer ved slike metoder. For eksempel er de ressurskrevende, noe som fører til at en må prioritere få informanter. Dette fører igjen til generaliseringsproblemer, ettersom vi bare kan si noe om akkurat disse informantene. Videre sier han at kvalitative data er komplekse og det kan være vanskelig å holde oversikten over store mengder rådata, slik at man kan overse detaljer og nyanser. Til slutt sier han at fleksibiliteten i prosessen kan være utfordrende, siden det stadig dukker opp ny informasjon og forskeren opplever å aldri bli ferdig.

En kvantitativ tilnærming ble også vurdert, men problemstillingen etterlyser dypere og mer nyanserte beskrivelser enn en slik tilnærming ville gitt. De kvantitative metodene ville vært egnet dersom jeg ønsket å gå i bredden og samle inn målbare data som får fram det som er mest typisk eller representativt (Dalland, 2012, s. 112). Ifølge Tjora (2017, s. 114) kan kvantitative metoder, eksempelvis spørreskjema, brukes dersom man har mye kunnskap om fenomenet, god tilgang på informanter og vil undersøke utbredelsen av noe; men det var ikke tilfelle i denne studien.

Innenfor en kvalitativ tilnærming er det flere metoder å velge mellom. Dokumentanalyse og observasjon ble valgt bort fordi disse ikke ville besvart problemstillingen som spør etter lærernes *beskrivelser*. Intervjuer kan derimot få fram hvordan informanter opplever sin livssituasjon, og deres synspunkter og perspektiver knyttet til bestemte temaer (Thagaard, 2013, s. 95). Ved intervjuer forsøker en å forstå verden fra informantens synsvinkel (Fog, 2004, s. 11; Kvale, 1997, s. 17), noe jeg ønsket i denne studien. Å undersøke informanters opplevelse av et fenomen kalles gjerne *fenomenologi* (Thagaard, 2013, s. 40), noe denne studien er inspirert av. Fokuset vil likevel gå forbi den enkelte informants beskrivelser når jeg tar i bruk enactment-perspektivet og ser PALS i en større kontekst enn informantenes opplevelser og tanker.

Jeg benyttet semistrukturerte intervjuer, som regnes som en middelvei mellom en åpen samtale og en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Under intervjuene brukte jeg en intervjuguide (vedlegg 6 og 7) med forslag til spørsmål, og kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis. Disse kunne oppklare eventuelle misforståelser eller få informanten til å gi mer informasjon (Thagaard, 2013, s. 100).

Jeg valgte å fysisk møte informantene i stedet for i intervjuer dem over e-post eller telefon. Ved intervjuer ansikt-til-ansikt etableres vanligvis en sterkere tillit, og begge parter er mer konsentrerte om intervjuet. Dessuten får en gjerne rikere og mer nyansert informasjon (Jacobsen, 2015, s. 148), siden informantene i stor grad får mulighet til å formidle noe gjennom egne ord i stedet for å krysse av i et spørreskjema (Jacobsen, 2015, s. 129). På den annen side påpeker Jacobsen (2015, s. 131-132) at denne nærheten mellom forsker⁶ og informant kan være problematisk, ved at forskeren blir mindre kritisk til informasjonen og vegrer seg for å komme med kritiske spørsmål. Videre viser han til den såkalte «undersøkelseeffekten», der forskeren og/eller informanten skaper spesielle resultater. For

⁶ Jeg bruker konsekvent «forsker» i stedet for «intervjuer» gjennom hele avhandlingen for å unngå misforståelser, ettersom det i denne studien var forskeren selv som intervjuet informantene.

eksempel kan informanten ha problemer med å svare ærlig på personlige og intime spørsmål eller ønske å stille framstille seg selv i et godt lys. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapittelet.

Det kunne vært interessant å supplere intervjuene med observasjon, men for å få et representativt bilde av hvordan lærere bruker PALS måtte jeg ha observert lærerens praksis over tid. På grunn av begrenset tid og begrensning av antall ord i avhandlingen prioriterte jeg å intervju lærere for å spørre om deres erfaringer med PALS.

4.2. Valg av litteratur

Jeg har i størst mulig grad benyttet primærkilder, for å øke studiens gyldighet. For eksempel har jeg gått direkte til NUBUs egne beskrivelser av PALS, i stedet for å bruke andres beskrivelser. Å bruke en sekundærkilde for å få informasjon om PALS vil kunne gi en annen informasjon enn NUBU framstiller. Alle forfattere vil til en viss grad være påvirket av egne holdninger og ha et budskap i det de skriver. De ansatte i NUBU vil trolig ønske å framstille PALS på en positiv måte, noe jeg er bevisst på når jeg leser og bruker denne litteraturen. I andre tilfeller brukte jeg sekundærkilder der primærlitteratur var vanskelig og tidkrevende å oppdrive.

I framstillingen av lærerprofesjonalitet refererer jeg til forfattere som alle har sine holdninger og meninger. Noen har også sterke meninger om PALS, eksempelvis Østrem (Hennum & Østrem, 2016; Pettersvold & Østrem, 2012; Østrem & Pettersvold, 2013). Dette kan være problematisk, men samtidig vil det være umulig å finne helt nøytral litteratur. Jeg bruker derfor litteratur jeg finner relevant, men er bevisst på forfatternes holdninger.

Jeg har i stor grad brukt litteratur om norske skolelærere, men har også brukt relevant internasjonal litteratur (for eksempel Ball et al., 2012; Biesta, 2014; Braun et al., 2010) og litteratur om barnehagelærere (for eksempel Hennem & Østrem, 2016). Å kun bruke litteratur om PALS i norsk skole ville innsnevret utvalget av litteratur, så jeg supplerer med litteratur jeg oppfatter som relevant og overførbar til skolesammenheng. Når det gjelder enactment-perspektivet finnes det foreløpig lite norsk litteratur. Jeg er likevel bevisst på disse ulike kontekstene ved bruk av denne litteraturen.

4.3. Vitenskapsteoretisk tilnærming

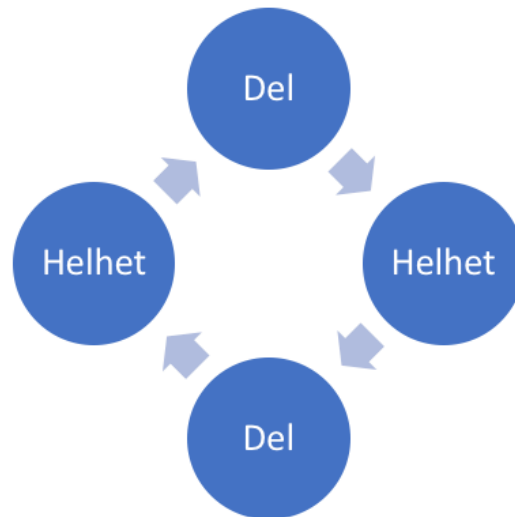
Som nevnt tidligere skal studien beskrive en del av virkeligheten. Sentralt her er skillet mellom *induktiv* og *deduktiv* tilnærming. Ifølge Jacobsen (2015, s. 23) innebærer en induktiv tilnærming å gå fra empiri til teori, der forskeren samler inn data med en helt åpen holdning. Videre beskriver han deduktiv tilnærming som å gå fra teori til empiri, og la teoretiske antakelser styre søken etter empiri. Disse tilnærmingene kan betraktes som to ytterpunkter, og det kan være utfordrende å kun følge én av dem. Ifølge Thagaard (2013, s. 197-198) vil kvalitativ forskning være påvirket av både induktive og deduktive tilnærminger, ved at analyse av data kan bidra til utvikling av teori (induktiv), samtidig som forskerens teoretiske utgangspunkt påvirker forståelsen av dataene (deduktiv). Med andre ord danner etablert teori utgangspunktet for forskningen, og analysen av dataene fører til ny teori. I tillegg til den teorien forskeren setter seg inn i for den aktuelle studien, vil vedkommende ha en forforståelse preget av tidligere kunnskap (Postholm, 2010, s. 99). Denne forforståelsen vil kunne påvirke forskerens oppfatning av datamaterialet (Denzin & Lincoln, 2005, s. 27; Gadamer, 2001, s. 175). Dette samspillet mellom induktiv og deduktiv tilnærming kalles gjerne for *abduksjon* (Thagaard, 2013, s. 201).

Når det gjelder denne studien bruker jeg NUBUs presentasjon av PALS og teori om lærerprofesjonalitet som et teoretisk utgangspunkt. Jeg har dessuten med meg min forforståelse i arbeidet. Slik benytter jeg en deduktiv tilnærming med teori og egen forforståelse som utgangspunkt. Parallelt bruker jeg det innsamlete datamaterialet til å danne nye teoretiske perspektiver, med utgangspunkt i problemstillingen, og forsøker å være åpen i denne prosessen. På bakgrunn av dette har jeg også en induktiv tilnærming. Denne blandingen anser jeg som en form for abduksjon.

I dette samspillet mellom teori, forforståelse og empiri blir det relevant å trekke inn *hermeneutikk*, som dreier seg om å tolke deler i lys av en større helhet (Gadamer, 2001, s. 187; Geertz, 2001; Thagaard, 2013, s. 41). For eksempel tolkes et enkelt utsagn fra en informant i lys av intervjuet som helhet, teori og forskerens forforståelse. Ifølge Gadamer (u.å. i Krogh, 2009, s. 49, 52) forutsetter enhver forståelse en tidligere forståelse, omtalt som *fordom*, der den hermeneutiske prosessen beskrives som å korrigere og kritisere egne fordommer, som igjen fører til økt forståelse.

I hermeneutikken vektlegges forståelsen av det som blir sagt (Gadamer, 2001, s. 174), og dermed meningsinnholdet i datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 43). Denne meningen skapes ved at enkeltdeler påvirkes av den helhetlige forståelsen, samtidig som den helhetlige

forståelsen påvirkes av en dypere forståelse av enkeltdelene. Del og helhet påvirker hverandre slik at den totale forståelsen blir stadig dypere. Denne prosessen kalles gjerne for den hermeneutiske sirkel eller spiral (Dilthey 1969 i Postholm, 2010, s. 19-20), og er illustrert i figur 5.



Figur 5: Den hermeneutiske sirkel, inspirert av (Dilthey 1969 i Postholm, 2010, s. 19-20)

I denne studien ble intervjuene transkribert og dermed omgjort til skriftlig tekst med setninger. Det foregår et stadig samspill mellom deler og helheter på ulike nivåer – mellom ord og setning, i setning og intervjuet som helhet, i intervjuet og de andre intervjuene i intervjuene og min totale forståelse og så videre. Dette gjelder også når jeg bruker litteratur, ved at jeg tar hensyn til teksten som helhet og forfatterens bakgrunn. I prosessen blir min forståelse stadig endret og utvidet, og dette gjør meg i stadig bedre stand til å besvare problemstillingen. Dessuten er det etiske grunner til at delene må tolkes i lys av helheten og ikke tas ut av sammenheng, for å bevare informantenes budskap.

Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 349-350) skiller mellom enkel og dobbel hermeneutikk, der enkel hermeneutikk handler om menneskets tolkning av seg selv og egen situasjon. Her vil jeg trekke inn den hermeneutiske enactment-prosessen som jeg beskrev i kapittel 1.5, som dreier seg om informantens forståelse av sin lærerprofesjonalitet ved bruk av PALS. Videre beskriver de dobbelt hermeneutikk som forskerens tolkning av denne tolkningen, for eksempel hvordan jeg i denne studien prøver å forstå informantens beskrivelser.

For å sikre en mest mulig objektiv forskerrolle (Larsen, 2007, s. 16), var det viktig å være bevisst på min forforståelse av PALS. Denne er preget av mine egne erfaringer som lærer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92; Thagaard, 2013, s. 206) og av kritikken av PALS i

media, som jeg presenterte i kapittel 2.4. Til tross for min forforståelse, var ikke svaret på problemstillingen gitt på forhånd, og jeg gikk inn i studien med en mest mulig åpen og nysgjerrig holdning, uten å ha noen klare hypoteser eller noen agenda.

4.4. Utvalg

Jeg valgte informanter det var rimelig å tro at kunne fortelle noe om lærerprofesjonalitet ved bruk av PALS, og foretok dermed en form for *strategisk utvalg* (Thagaard, 2013, s. 60).

Informantene måtte oppfylle to kriterier: de måtte være lærere og de måtte jobbe på en PALS-skole. Videre ønsket jeg at de befant seg innen rimelig geografisk avstand av praktiske og økonomiske årsaker, men det var ikke et absolutt krav. Ettersom det er over 200 PALS-skoler i Norge, var det mange mulige informanter ut fra disse kriteriene.

Jakten på informanter begynte med å sende ut e-post (vedlegg 4) med informasjon om studien og forespørsel om deltakelse til fem skoler som det var praktisk å komme seg til. Jeg valgte bort skoler jeg hadde en tilknytning til for kunne innta en mest mulig nøytral forskerrolle. Som vedlegg til e-posten lå et informasjonsskriv (vedlegg 5) til lærerne, og jeg håpet at dette ville nå fram til lærerne og at de ville kontakte meg. Etter noen dager uten svar sendte jeg e-poster direkte til rektorer og avdelingsledere, for å høre om de hadde fått forrige e-post. Dette førte til at jeg fikk fire informanter, men fikk også beskjed om at to av skolene ikke hadde kapasitet til å delta. De fire informantene jobbet på to ulike skoler, som jeg kaller skole A og skole B. På skole A fikk jeg én informant – lærer A. På skole B fikk jeg tre informanter, to lærere – lærer B og lærer C - og dessuten tilbud om å intervju en assistent – heretter referert til som «assistenten». Utvalget er illustrert i tabell 2.

| Skole A | Skole B |
|---------|-----------|
| Lærer A | Lærer B |
| | Lærer C |
| | Assistent |

Tabell 2: Oversikt over informanter

Assistenten oppfylte i utgangspunktet ikke lærerkriteriet, men jeg takket likevel ja fordi det var rimelig å tro at vedkommende også kunne si noe om lærerprofesjonalitet ved bruk av

PALS fra sitt ståsted, og dermed bidra med relevant informasjon. Samtlige informanter er kvinner. Tre av dem har lang erfaring (mer enn ti år) fra skolen og jobbet på nåværende skoler da PALS ble innført. Lærer C har jobbet som lærer i omtrent seks år, og begynte å jobbe på skole B da den allerede var en PALS-skole. Informantene på skole B jobber på 1. til 7. trinn, mens lærer A jobber på ungdomsskolen. Siden informantene skal anonymiseres i avhandlingen utelater jeg informasjon som ikke er relevant.

Det begrensede antall informanter i utvalget kan forsvares ved at det er hentet fra en relativ homogen målgruppe, bestående av lærere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Det ble også begrenset ut fra hva som var praktisk mulig å gjennomføre. Dessuten ville jeg prioritere å fordype meg i noen få informanters erfaringer, framfor å gjennomføre flere mer overfladiske intervjuer. Dette valget støttes av Jacobsen (2015, s. 131), som sier at ved knapphet på ressurser, må en prioritere nyanser framfor mange enheter.

På forhånd fikk informantene beskjed om at intervjuet ville være som en samtale omkring deres erfaringer med PALS. Tidsrammen ble satt til maksimum en time. De kunne få tilsendt temaer for intervjuet på forhånd, og skole B benyttet seg av dette. Jeg ville unngå å sende de ferdige spørsmålene på forhånd, ettersom jeg ville ha mest mulig ufiltrerte og spontane svar. Dessuten sto jeg da friere til å endre på spørsmålene helt fram til intervjuet.

4.5. Gjennomføring

4.5.1. Intervjuguide

Problemstillingen spør etter grunnskolelæreres beskrivelser av deres profesjonalitet ved bruk av PALS, men det vil trolig bli for abstrakt og stort for informantene å svare på problemstillingen direkte. Derfor operasjonaliserte jeg problemstillingen ved å utforme spørsmål om deres lærerarbeid ved bruk av PALS med utgangspunkt i beskrivelsen av lærerprofesjonalitet i kapittel 3.

Intervjuet startet med nøytrale faktaspørsmål for å etablere en relasjon og et tillitsforhold til informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Dette ga meg samtidig nyttig informasjon. Lærerne fikk åpningsspørsmål om hvor lenge de hadde jobbet på skolen, hvilke trinn og fag de jobber med og hvor lenge skolen har vært en PALS-skole. Assistenten fikk de

samme spørsmålene, bortsett fra hvilke fag de underviser i, siden hun ikke underviser på samme måte som en lærer.

Deretter fulgte hovedspørsmålene (vedlegg 6 og 7) som er åpne, ikke-ledende og konkrete, for å få informanten til å fortelle fritt (Thagaard, 2013, s. 103-104). Jeg forsøkte dessuten å stille nøytrale spørsmål for å etterstrebe stor grad av reliabilitet (Jacobsen, 2015, s. 390). Etter hovedspørsmålene avrundet jeg med å informere om mitt videre arbeid og hva som vil skje med dataene, for å normalisere forholdet mellom forsker og informant (Tjora, 2017, s. 146).

4.5.2. Praktiske avveiiinger

Jeg lot informantene bestemme hvor intervjuet skulle være, et sted der de var trygge (Tjora, 2017, s. 121), og alle ønsket at jeg kom til skolen deres. Det ble satt av skjermet tid, og informantene, som var bedre kjent på skolen enn meg, reserverte grupperom der vi kunne snakke uforstyrret.

For å dokumentere intervjuene brukte jeg en diktafon, for å konsentrere meg om samtalen i stedet for å notere ned alt (Postholm, 2010, s. 82). Jeg noterte ned noen stikkord i en notatblokk underveis, for å senere kunne se hva jeg oppfattet som viktig under selve intervjuet da jeg også observerte kroppsspråk og erfarte stemningen der og da som ikke kan fanges opp av en diktafon. Uten å notere kan forskeren bli for passiv og avslappet, og dessuten kan notatene gjøre det lettere å finne fram i lydopptakene i etterkant (Jacobsen, 2015, s. 153).

Informantene ga mye informasjon og alle hadde mer å tilføye etter at jeg hadde stilt mine planlagte spørsmål. En informant sendte meg dessuten en e-post med mer informasjon i etterkant. Under intervjuet opplevde jeg noen av spørsmålene som vanskelige å besvare for informantene, spesielt spørsmålet om deres lærerarbeid. For å få dem til å si noen om dette måtte jeg lede dem på rett spor, med å gi noen eksempler. Selv om jeg i utgangspunktet ville ha mer åpne spørsmål, var dette i noen tilfeller utfordrende.

4.6. Ethiske avveininger

Som forsker har en plikt til å reflektere over hvordan forskningen kan påvirke informantene, og dessuten hvordan den kan brukes og oppfattes av samfunnet forøvrig (Jacobsen, 2015, s. 45). Videre viser jeg hvordan jeg har ivaretatt personhensyn til informantene og vist samfunnshensyn.

Mine informanter skrev under på et informert samtykke (vedlegg 2), med informasjon om studien og behandling av informasjonen om dem, slik blant andre Jacobsen (2015, s. 47) anbefaler. De ble informert om at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kan trekke seg uten å oppgi noen grunn.

Jo mindre utvalg en har, desto lettere kan det være å identifisere informantene (Jacobsen, 2015, s. 49). Informantene er derfor anonymisert ved å utelate personidentifiserbare opplysninger som navn på kommune og alder. Jeg oppgir informantenes kjønn av tre årsaker. For det første sier Thagaard (2013, s. 116) at intervjusituasjonen kan påvirkes av forskerens og informantenes kjønn, for eksempel kan to kvinner ha en felles forståelse av enkelte tema. For det andre er 61 % av norske lærere kvinner, ifølge TALIS-undersøkelsen fra 2013 (Carlsten, Caspersen, Vibe & Aamodt 2014 i Kunnskapsdepartementet, u.å., s. 46) s. 46. For det tredje var det praktisk og mer leservennlig å kunne omtale alle informantene med «hun».

Før intervjuet minnet jeg informantene om deres taushetsplikt og ba dem spesielt om å ikke nevne navn på personer eller skolen. I utformingen av intervjuguiden forsøkte jeg å utforme nøytrale spørsmål som ikke ville oppleves følsomt eller privat for informantene. Lærerprofesjonalitet er i utgangspunktet ikke et følsomt eller privat tema, men informantene kunne føle ubehag dersom jeg hadde gravet for mye i for eksempel deres lojalitet overfor ledelsen.

Jeg prøver å unngå at sitater tas ut av sammenheng, og gi en mest mulig korrekt gjengivelse av svarene. Samtidig vil det være umulig å presentere alle resultater i sin komplette sammenheng (Jacobsen, 2015, s. 51-52), men dette er et ideal jeg etterstreber. Antakeligvis vil det være lettere å oppfylle kravet om å bli korrekt gjengitt ved bruk av diktafon framfor egne notater, ettersom det vil være umulig å skrive ned alt informantene sier ordrett under selve intervjuet.

Prosjektet ble meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Ut fra tilbakemeldingen (vedlegg 3) var det meldepliktig i henhold til Personopplysningsloven § 31, siden jeg skulle samle inn personopplysninger (navn, e-postadresse og telefonnummer) via e-

post. Min behandling av disse opplysningene tilfredsstilte NSD sine krav, og informasjonen jeg samlet inn var ikke sensitiv etter lov om behandling av personopplysninger.

Som nevnt i innledningskapittelet er det over 200-PALS skoler og mange må dermed forholde seg til dette programmet. Læreren må regnes som en viktig aktør i samfunnet generelt, og i barns liv spesielt. Å forske på lærerprofesjonalitet ved bruk av PALS betyr dermed å forske på noe som berører mange, men som også kan komme samfunnet til gode. En mulig fallgrube er å framstå partisk eller framstille noen på en uheldig måte ut fra valg av tema og problemstilling (Larsen, 2007, s. 15). Dette gjelder kanskje spesielt ved et mye omtalt tema som PALS. PALS-skolene og NUBU kan tro at jeg er ute etter å finne noe negativt, og kritikere av PALS kan tenke at jeg er tilhenger av programmet siden jeg velger å forske på det.

Selv om jeg ikke har tatt noe klart standpunkt til PALS og ønsker å være nøytral, vil forskeren uansett være styrt av egne verdier og hvem en er som person i valg av problemstilling (Jacobsen, 2015, s. 55-56). I valget av problemstilling må nødvendigvis noe velges bort, mens noe annet får mer oppmerksomhet, selv om det kan svekke nøytraliteten. Jeg etterstreber åpenhet og etterprøvbarehet i avhandlingen.

4.7. Validitet og reliabilitet

For å sikre best mulig validitet i studien er jeg bevisst på den begrepsmessige validiteten, om vi måler det vi ønsker å måle ifølge problemstillingen. I studien brukes et kvalitativt forskningsintervju uten faste svaralternativer, noe som kan øke begrepsvaliditeten ettersom det gir informantene mulighet til å svare friere (Jacobsen, 2015, s. 129). For eksempel vil spørsmålet om hvordan informanten kort vil beskrive PALS få fram deres egen forståelse av programmet.

Intern validitet, om det er dekning i dataene for å trekke konklusjoner, tilstrebes ved å ikke overfortolke dataene, men tolke dem ut fra konteksten og intervjuet som helhet. Dessuten vil jeg ikke lete etter sitater som får fram og favoriserer et bestemt resultat, men gi en mest mulig representativ framstilling av informantenes svar. Slutninger vil ellers i drøftingsdelen baseres på tidligere empiri og teori.

Muligheter for ekstern validitet og generaliserbarhet til større grupper vil være mindre aktuelt her på grunn av utvalgsstørrelsen. Generelt har kvalitative metoder relativt lav ekstern gyldighet ved at de kun beskriver hvordan noen få erfarer et fenomen, og får ikke fram allmenngyldige tendenser (Jacobsen, 2015, s. 131-132). En slik generell framstilling var imidlertid ikke et mål i denne studien.

Mulige feilkilder til validiteten kan være at jeg fant mine informanter gjennom skolens ledelse, og ledelsen kan tenkes å velge ut informanter som framstiller skolen og PALS på en positiv måte. Andre PALS-lærere ville muligens gitt andre svar. Dessuten har det den siste tiden kommet fram at flere lærere er redde for å uttrykke seg kritisk om egen skole fordi de er redde for negative reaksjoner fra skoleledelsen. Dette viser blant annet Lektorlagets medlemsundersøkelse fra 2017 (Norsk Lektorlag, 2018). Her ser jeg det relevant å vise til den pågående saken om Simon Malkenes, som risikerer straff etter å ha uttalt seg kritisk i media om egen skole (Skårderud, 2018).

Reliabiliteten, studiens pålitelighet, ivaretas ved nøyaktighet ved transkribering av intervjuer og unngå ledende spørsmål (Jacobsen, 2015, s. 390). Ifølge Thagaard (2013, s. 113-115) kan informantene bli påvirket av intervjusituasjonen og forskerens framtrede. De kan eksempelvis forsøke å framstille seg selv i et godt lys, overbevise forskeren om en vanskelig situasjon eller fortelle det de tror forskeren vil høre. Dette er noe jeg vil være bevisst på i hele prosessen, kanskje spesielt i tolkningen av resultatene. Under intervjuet prøvde jeg å få informantene til å føle seg trygge, for eksempel ved å vise et avslappet kroppsspråk og samtidig vise interesse ved å nikke og uttrykke bekreftelser som «ja» og «m-m» (Jacobsen, 2015, s. 157) Jeg var dessuten bevisst på å ikke avbryte informantene, men samtidig sørge for at det ble tid til å få den informasjonen jeg ønsket. For å få godt utbytte av et intervju kan det være en fordel å stille oppfølgingsspørsmål (Jacobsen, 2015, s. 158), noe jeg benyttet meg av flere ganger. Samtidig var jeg opptatt av å holde meg innenfor tidsrammen på maksimum en time, av hensyn til informantene.

4.8. Behandling og analyse av data

Jeg foretok en full transkribering⁷ av alle intervjuene (Tjora, 2017, s. 173). For å gjøre teksten lettere å lese, og for å bidra til å anonymisere informantene ytterligere, valgte jeg å skrive på

⁷ Transkripsjoner kan fås på forespørsel.

bokmål og ikke dialekt. Av hensyn til leservennlighet plasserte jeg tegn som punktum, komma og spørsmålsteget der det var naturlig. Jeg tok med informantenes pauser, nølinger og andre reaksjoner som kan innvirke på tolkningen min, for eksempel latter. Jeg tok ikke med irrelevante lyder som hosting eller mine bekreftelser for å få informantene til å fortsette å snakke. Jeg transkriberte kort tid etter intervjuene fant sted, fordi jeg da i størst mulig grad kunne transkribere intervjuet slik jeg husket det var. De fire intervjuene ble transkribert til cirka 50 sider, noe som ga meg mye rådata å jobbe med. I tillegg hadde jeg stikkordene jeg noterte under intervjuene. Denne skriftlige teksten og lydopptaket blir utgangspunktet for den videre analysen.

Selv om analyse i kvalitativ forskning ikke kan regnes som en lineær og avgrenset prosess (Postholm, 2010, s. 88) ønsker jeg å beskrive prosessen for å vise transparens. Som nevnt tidligere vektlegger hermeneutikken meningsinnholdet i datamaterialet, og dessuten spør problemstillingen etter læreres beskrivelser. Det blir dermed viktig å undersøke både hva informantene formidler og hvordan de uttrykker seg.

Da jeg transkriberte og gjorde meg kjent med intervjuene oppdaget jeg at flere tema gikk igjen. Det var også i denne fasen jeg bestemte meg for benytte enactment-perspektivet, noe som gjorde det relevant å sortere rådataen ut fra temaer. Jeg benyttet derfor en temasentrert analytisk tilnærming, som innebærer å studere informasjon om bestemte tema i datamaterialet fra alle informantene (Thagaard, 2013, s. 181) i stedet for å fokusere på den enkelte informant (Thagaard, 2013, s. 157). Dette forutsetter at en har informasjon om de samme temaene fra samtlige (Thagaard, 2013, s. 183). Faren med temasentrerte analyser er at en kan ta informasjon ut av sin naturlige sammenheng og overser det helhetlige perspektivet (Thagaard, 2013, s. 181), så jeg har prøvd å ta konteksten i betraktning og ivareta meningsinnholdet når jeg plukker ut og bruker informantenes sitater, noe som er i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen jeg presenterte i kapittel 4.2.

Jeg laget en matrise som viste hva de ulike informantene uttrykte om forskjellige tema. Temaene ble valgt med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. Dette muliggjorde en komprimering av rådata slik at jeg fikk mer kontroll over dem, samt et godt utgangspunkt for drøfting. Tidligere pekte jeg på at en av fordelene med kvalitative metoder er at de gir nyanserte og detaljerte data, og det kan virke som et paradoks å redusere og forenkle datamaterialet. Det er likevel nødvendig for å forstå materialet og ikke drukne i opplysninger. Analysefasen skal i tillegg skal tilføre ny informasjon, og dette kan oppstå ved bruk av den hermeneutiske sirkel der en vekselvis ser på deler og helheten (Jacobsen, 2015, s. 197-198). Med utgangspunkt i temaene vil jeg presentere datamaterialet i det neste kapittelet.

5. Presentasjon av datamateriale

I dette kapittelet vil presenterer jeg de mest relevante funnene for problemstillingen. Disse er utgangspunktet for videre drøfting i kapittel 6.

5.1. Informantenes eksplisitte beskrivelser av PALS

Tidlig i intervjuet fikk informantene spørsmål om å kort beskrive PALS, og oppsummert svarte de følgende:

Lærer A: Et verktøy for å skape et trygt og godt læringsmiljø.

Lærer B: Skoleomfattende program som bygger på forskning. Det har fokus på det positive og er proaktivt.

Lærer C: Forebyggende program som skaper samhold. Det er forutsigbart og alle har samme regler.

Assistent: Noe felles som barna møter overalt.

Lærer B, lærer C og assistenten har beskrivelser som peker mot det skoleomfattende og det som er felles. Dette ble også hyppig nevnt i resten av intervjuene, for eksempel med ord som «felles», «alle», «samhold» og «våre». Lærer A sier blant annet: «Jeg tenker jo at PALS er mye sånn felles da». Lærer B beskriver fellesskapet i PALS slik: «(...) dette med det skoleomfattende at dette gjelder hele skolen at det blir en felles sak for hele skolen og ikke at én lærer gjør det sånn og én lærer gjør det sånn».

5.2. Informantenes erfaringer med innføring av PALS

På skole A var det kommunen som tok initiativ til PALS. Hun fikk vite at skolen hadde blitt en PALS-skole da hun kom tilbake fra fødselspermisjon, og deltok derfor ikke på avstemming eller prosessen ellers. Da hun kom tilbake handlet første planleggingsdag om PALS. Hun vet ikke hvorfor kommunen bestemte dette, men sier det er viktig å jobbe med læringsmiljøet. Alle skolene i kommunen fikk PALS samme året, og barnehagene fikk et lignende program.

Ifølge lærer A var det rektor som ønsket PALS i forbindelse med sammenslåing av to skoler, som etter hvert ble skole B. Etter hvert var det en avstemming blant personalet der flere enn 80 prosent ønsket PALS, og oppfylte dermed NUBUs oppslutningskrav for å innføre PALS. Lærer C jobbet ikke på skolen da, men lærer B beskriver det slik:

Den som tok initiativ først var en rektor på en av disse skolene. Var ny som rektor der, og hadde hørt om PALS og syntes det kunne være et godt program – i seg selv var det et godt program, men også i en sånn sammenslåingsprosess. Så dannet da rektor et PALS-team.

Assistenten sier at initiativet kom fra ledelsen generelt, og sier det var «et ønske om å ha et slags program eller ja. Det tror jeg kom fra ledelsen så vidt jeg husker.»

Lærer A forteller at PALS-teamet fikk opplæring eksternt og gikk deretter gjennom det de hadde lært med resten av personalet. I tillegg var det én i PALS-teamet som fikk en spesiell veilederrolle og ekstra opplæring. Det kom også noen eksterne til skolen og hadde planleggingsdager med personalet, men læreren husker ikke hvor de kom fra.

Ifølge lærer B tok skolen kontakt med en ekstern PALS-veileder, som lærte opp skolens PALS-team. Deretter tok PALS-teamet det de lærte ut til personalet. Læreren har vært med i PALS-teamet siden oppstarten av PALS. Assistenten var ikke med i PALS-teamet i starten, men har vært med de tre siste årene. Hun sier at det kom eksterne aktører til skolen og foreleste om PALS, i tillegg til at de fikk informasjon på personalmøter.

Lærer C begynte å jobbe på skolen senere og fikk da i første omgang en PALS-perm for å lære om PALS. Dessuten henger forventningene på veggene rundt på skolen, slik at hun kunne se og bruke dem. Hun beskriver at hun lærte PALS sammen med elevene, ved at de gikk gjennom reglene/forventningene med dem. Deretter ble hun raskt med i PALS-teamet, der hun fikk ekstra opplæring.

Ettersom lærer A var i permisjon da PALS ble innført kan hun ikke huske noen diskusjoner omkring innføringen, men hun synes at lærerne var positive til at de skulle få et nytt verktøy. Lærer B forteller at det var diskusjoner, men at hun selv var «jippi i taket med én gang». Hun beskriver argumentene mot PALS slik:

Jeg vil tro at det gikk på at dette med at enda noe vi skal sette oss inn i, sant? Noe med det. Trenger vi dette? Kan vi ikke dette på forhånd? Dette har vi jo jobbet med lenge. Det er sånn vi tenker og det er jo egentlig dette vi gjør. Trenger vi et program for å gjøre disse tingene som jo egentlig alle allerede får til?

Videre peker hun på at de ble positive etter å ha fått mer informasjon om hva PALS er og hvorfor PALS skal brukes. Assistenten bekrefter lærer B sitt inntrykk av at ikke alle var positive i starten, men opplever ikke negative holdninger til PALS nå. Hun sier dette for det meste var de eldre pedagogene: «jeg tror mange av de eldste syntes det var mye å passe på

(...) at de syntes det var litt jeg skal ikke si unødvendig, men jeg føler ikke det er noen som har veldig sånn negative tanker om det nå altså».

5.3. Informantenes bruk av PALS

Alle lærerne opererer med ukens PALS-mål på ukeplaner, som er felles for alle på skolen og blir bestemt av PALS-teamet. Personalet på begge skolene har utviklet en regelmatrise som inneholder regler for alle skolens områder. Lærer A og B peker på at de brukte mye tid på å lage disse. Lærer B viser til mye øving og rollespill – først blant personalet og deretter med elevene. I etterkant av dette er det diskusjoner, noe læreren ser på som viktig: «vi tenker at det å ha et rollespill for å ha et rollespill uten at vi reflektere over det vi ser etterpå, det er bare sånn halvveis». Også lærer C peker på rollespill for å få elevene til å forstå hvorfor reglene finnes: «Ellers blir det bare noe som svever oppi luften. Så for at det skal funke så er det veldig avhengig av det».

Dessuten brukes materiale fra NUBU, særlig PALS-håndboken aktivt. Lærerne beskriver innholdet som verktøy de kan bruke. Alle bruker både modul 1 (for alle elever) og modul 2 (for enkeltelever) av PALS. Når det gjelder uønsket atferd peker lærer A på et flytskjema hun følger. Begrepet «verktøy» brukes hyppig av lærerne i løpet av intervjuene. For eksempel sier lærer B dette om elevene i rød sone: «der har vi erfart at PALS har veldig mange verktøy vi kan bruke i det arbeidet.», og lærer A sier generelt om PALS at: «Det er et godt verktøy.»

Lærerne bruker belønning, eller oppmuntring som det kalles på skole B, i form av verbal ros og bra-kort. Lærer B beskriver bruken av prinsippet knyttet til elevene på denne måten: «de skal oppmuntres og få tilbakemelding på det som er bra sånn at det blir mer av det. Og da glemmer de det negative». De velger å bruke «oppmuntring» i stedet for «belønning», noe læreren beskriver slik: «hvorfor skal de belønnes for det flotte de gjør? De skal oppmuntres til å fortsette med det. Så ordet belønning er borte.». Det var skolen selv som tok initiativ til dette, og tok det i bruk etter å ha drøftet det på nettverksmøte. Bra-kortene er vanligvis knyttet til spesielle mål. Mens skole B har brukt disse fra starten, er det noe skole A nylig har begynt å teste ut. På begge skolene samles bra-kortene opp til en felles belønning for hele klassen. Lærer B påpeker viktigheten av å bruke bra-kortene på riktig måte og at man ikke skal belønne elevene for atferd man forventer, men på konkrete mål man jobber i en

periode. Hun sier at de som uttaler seg kritisk i media ikke helt har forstått hva bra-kort egentlig dreier seg om.

Lærer B og lærer C beskriver PALS-arbeidet som proaktivt, for eksempel sier lærer B: «Det er mer proaktivt enn andre rene mobbeprogrammer. (...) PALS ligger i forkant for at det skal bli minst mulig problemsituasjoner». Lærer C beskriver det slik: «det er på en måte noe som hele tiden skal være proaktivt på hele klassemiljøet».

Assistenten bruker elementer fra PALS i hver økt med elevene. Hun bruker elevene som følger reglene som rollemodeller når hun jobber med enkeltelever, og sier det kan gjøre det lettere for dem å gjøre som de andre: «da er det lettere for det enkeltbarnet og på en måte herme eller gjøre som de andre barna». Videre forteller hun at «mange finner glede i å gjøre det samme som de andre sånn rent visuelt». På spørsmål om hvordan hun ser at lærerne bruker PALS viser hun til forventninger til elevene på som henger veggene og står oppført i ulike plandokumenter, og påpeker «spesialrom kan ha egne forventninger». Hun ser at lærerne minner elevene på disse.

Graden av PALS-bruk på skolene varierer. Lærer A sier at PALS dabbet av da PALS-veilederen på skolen pensjonerte seg og dessuten fikk de andre prosjekter som tok mye tid, for eksempel «Vurdering for læring». Samtlige informanter ved skole B sier at PALS-bruken går i bølger, og assistenten sier «det er jo ikke sånn at vi er perfekte på en måte». Videre sier hun «at i en travel hverdag så kan det være at ting glipper og du tenker at oi, nå skulle jeg gjort sånn eller sagt eller». Informantene sier at PALS dabbet av når de ikke jobber aktivt med det i personalet, for eksempel sier assistenten: «En kan ikke bare lene seg bak og tro at det går av seg selv. For det gjør det ikke. Det må drives.»

I likhet med lærer A peker lærer B på andre fokusområder som en årsak til at PALS-bruker til tider er mindre: «Det er jo alltid nye programmer for vi skal videre og videreutvikle oss, sant? Og det programmer vi får fra fagavdelingen. Og da har vi vært gjennom en periode nå der det har blitt for lite tid til å sitte sammen og drøfte PALS». Informantene ved skole B sier det er viktig å få inn mer PALS igjen når det sklir ut, og lærer B beskriver det slik: «Vi ser veldig tydelig tegn på at nå må vi øke opp. Nå må vi skjerpe oss. Det ser vi veldig tydelig. Og vi vet hvordan vi har hatt det, så vi vil ikke tilbake igjen.». Hun sier også at lærere etterlyser felles PALS-arbeid når det blir lite tid til det. Dette støttes av lærer C, som påpeker at det er viktig å bruke fellestid på PALS:

(...) ellers så blir det på en måte litt at folk begynner å gjøre sitt eget i stedet for at det er noe felles. Og det er jo litt viktig at – men én gang alle begynner å endre på det til sitt eget så går vi på en måte bort fra det som er hovedpoenget med PALS @⁸. Så det er viktig å holde i trådene @@.

Et begrep både lærer C og assistenten anvender om bruken av PALS er «under huden». For eksempel sier lærer C: «jeg føler det er veldig innunder huden på huset her. Og så er det jo nye [ansatte] hele tiden som må få det innunder huden». Dette støttes av assistenten, som uttrykker: «Det er en del sånne forventninger som jeg føler alle har under huden. Og der vi er samkjørt da.»

5.4. Informantenes erfaringer av læringsmiljøet med PALS

På spørsmål om informantene har merket noen endringer på læringsmiljøet med PALS sier lærer A at de voksne nok har endret seg uten å reflektere så mye rundt det. De har blitt bedre på å ha tilsyn, gi gode beskjeder og komme med positive tilbakemeldinger. Hun peker på en klar forskjell når det gjelder problematferd. Med PALS har hun andre verktøy for å få elever til å slutte med uønsket atferd. I stedet for å slå i bordet og be dem om å slutte gir man eleven en mulighet til å slutte med atferden etter en påminnelse.

Det lærer B merket tydeligst da skolen fikk PALS var at det var noe personalet var sammen om, og elevene møtte det samme overalt. Det var ikke lenger slik at elevene spurte en annen voksen dersom den første svarte «nei». Etter hvert så hun også en reduksjon av problematferd.

Lærer C har tidligere jobbet på en skole uten PALS og sier at den største forskjellen er at her vet elevene hva som forventes uansett hvilken lærer de har, og hun opplever ikke kommentarer som «jeg trenger ikke å høre på deg for du er ikke læreren min». Hun peker også på et fellesskap og en vi-følelse, der hun ikke bare gir positive tilbakemeldinger til sine elever, men til alle elevene på skolen. Denne vi-følelsen bekreftes av assistenten, som sier at de nå snakker om «våre elever» i stedet for «mine elever, min klasse». Hun er med elevene både i skoletiden og på SFO, og peker på at PALS har ført til en mer helhet mellom skole og SFO og bedre samarbeid og samhandling mellom disse.

⁸ Latter (ett tegn for hver latterstavelse)

5.5. Informantenes tilpassing av PALS til egen praksis

Alle informantene uttrykker at PALS må tilpasses til elever med spesielle behov. På spørsmål om hvordan dette foregår i praksis svarer lærer A:

Det gjør vi – nei, vi gjør jo bare det. Og det skjønner elevene også, at vi er forskjellige, og jeg synes de er veldig flinke til å skjønne at vi er forskjellige og at noen ikke klarer å følge alle reglene og likevel på en måte får positive tilbakemeldinger likevel for noe annet, sant? Det er takhøyde for det.

Lærer B sier at det må være noen unntak for elevene «som strever veldig», for eksempel elever med diagnoser som ADHD, og elever med sosiale eller språklige vansker. Hun sier at «alle kan ikke passe inn i én boks». Ifølge lærer C har elevene ulike forutsetninger for å klare de ulike forventningene, og at «man må kunne vise litt skjønn ut fra enkeltes situasjon, tenker jeg. De er jo mennesker så alle er jo forskjellige». Assistenten jobber mye med enkeltelever og sier at «det er jo ikke alltid du kan ha de samme forventningene». Alle lærerne peker på at PALS modul 2 brukes opp mot slike elever.

Lærer C varierer konsekvensen av regelbrudd ut fra hvilken elev det gjelder, og finner en passende konsekvens for «akkurat det barnet der og da». Likevel peker hun på at de voksne har bli flinkere på å operere med felles konsekvenser på samme regelbrudd. Hun bruker ikke energi på å få alle elever til å følge alle regler hvis hun «vet at da er hele dagen ødelagt» og at det vil ta veldig lang tid. Hun uttrykker at hun velger å øve på noe, men overser noe annet.

Lærer B og C ser an hva det er viktig å bruke tid på. Lærer C sier: «vi trenger ikke å bruke masse tid på å snakke om hvordan det skal være på naturfagsrommet hvis det liksom går veldig fint». I stedet bruker hun energien der det er viktig å jobbe, for eksempel i garderoben. Lærer B peker på at det er lov å ta seg tid til det psykososiale arbeidet, for eksempel når noe uforutsett skjer. Da må hun stoppe opp og ordne det, framfor å fortsette undervisningsopplegget.

Selv om informantene peker på muligheter for å tilpasse PALS, er det også begrensninger. Lærer B beskriver det slik:

Du står jo fritt til å gjøre det til din greie, men en skal være tro mot hovedessensen i det. (...) det skal settes fokus på at elevene skal få tilbakemelding på det som er bra og bli oppmuntret. Det må ikke bort. Det er ikke greit.

Hun påpeker at alle tilpassinger må skje innenfor PALS-arbeidet ved skolen. Lærer C sier at hvordan hun velger å jobbe med PALS er litt opp til henne, så lenge hun følger essensen i

programmet. Lærerne forteller at det finnes mange ulike verktøy i PALS, men ifølge lærer A står hun ikke helt fritt til å velge dem hun ønsker:

(...) jeg kan på en måte ikke velge bort - vi skal jo være lojal mot felles bestemmelser, så jeg kan ikke på en måte helt lage – gjøre PALS til mitt eget og bruke på en måte at jeg velger ut de tingene som jeg har lyst til.

Videre uttrykker hun at det likevel er rom for å tilpasse PALS til ulike trinn, noe som støttes av lærer C. Lærer A sier at ikke alt fungerer like godt i alle klasser og da må PALS gjøres annerledes:

Når vi øver på ting så kan noen få roller og være sånne som på en måte ikke gjør det riktig og tuller og tøysen og sånn. Det funker helt fint i én klasse, men i en annen klasse så funker det ikke, sant?

Ifølge lærerne kan PALS også tilpasses enkeltelever som trenger PALS modul 2, og lærer C erfarer det slik:

(...) da får en på en måte en verktøykasse med ulike hjelpemidler og så husker man gjerne ikke alt men man vet de ligger i permen så man kan gå der og lete eller spørre ledelsen da om litt sånn hjelp til å finne ut «hvor skal jeg begynne?»

5.6. Implikasjoner for informantenes praksis

Lærerne sier at PALS styrer noe av tiden deres, ettersom de må bruke tid på PALS både i fellesskap og individuelt. Særlig i begynnelsen brukte de tid (inkludert kvelder og helger) på å få opplæring i PALS og på å lage regelmatrisen. Etter hvert som PALS har blitt mer implementert bruker lærerne også tid på PALS i sin lærerhverdag. For eksempel går lærer A tidligere ned til undervisningen for å stå klar til å dele ut bra-kort. Samtidig sier hun at PALS-arbeidet er en del av undervisningen og mye av det ville de brukt tid på uansett. På skole A er det en timeplanfestet PALS-time hver måned, der lærerne skal jobbe med PALS med elevene. Lærer C opererer allerede med en slik PALS-økt med elevene fast hver uke, men sier at ikke alle trinn har avsatt til tid dette. Lærer B forteller at de har snakket om å timeplanfeste en slik økt på alle trinn. Lærer C påpeker at selv om de bruker tid på PALS, sparer de tid på sikt: «hvis du har på en måte jobbet inn gode holdninger og gode rutiner og en god del rammer da, så kan det spare deg for mye etterarbeid». Likevel sier hun at hennes motivasjon for å bruke tid varierer ut fra dagsformen.

På skole A brukte de tidligere et skjema knyttet til problematferd, der de skulle krysse av hva som hadde skjedd og hvilke konsekvenser det fikk. Nå har de sluttet med dette fordi de

synes det ble for mye papirarbeid og fordi de allerede hadde et system for dette uavhengig av PALS.

Lærerne peker flere ganger på at det er et mål med mest mulig felles praksis med samme regler og konsekvenser, for eksempel uttrykker assistenten sier det er «nøkkelen til suksess». Lærer A sier: «selv om vi ikke klarer å gjøre alt likt så tenker jeg at vi må ha det som mål at vi skal gjøre det. Og så må vi jobbe med det hele veien. Hele tiden. Minne hverandre på det». Lærer B peker spesielt på at det er viktig for elevenes opplevelse av forutsigbarhet at de møter samme regler og forventninger hos alle i personalet. Lærer B forteller at de nå skal utarbeide en ny plan for hvilke oppmuntringer som det er greit å gi.

På spørsmål om PALS har påvirket deres lærerrolle svarer lærer A at hun er mye mer positiv, både i møte med elevene og de andre voksne. Lærer B uttrykker at hennes lærerrolle ikke har endret seg noe særlig med PALS: «jeg føler mye med PALS'en er det som jeg har savnet lenge før vi begynte med PALS. Og det kan jo henge sammen med at jeg har hatt mye ansvar for det spesialpedagogiske.». Videre tror hun at lærere som kun har hatt ordinær undervisning møter elevene på en annen måte med PALS, ved at de har mer fokus på det positive. Lærer C forklarer at hun må innrette seg etter PALS og at programmet er til god hjelp for henne, men likevel har hun et visst kritisk blikk.

Alle informantene uttrykker at det er viktig at alle er med for at PALS skal fungere, for eksempel sier lærer B: «har skolen bestemt å satse på PALS og vi har majoriteten av personalet med oss så må det være forpliktende». Lærer C beskriver det slik:

(...) du kan være enig og uenig på en måte, men når du jobber her så er det det vi har å forholde oss til, så er det litt sånn hva dine personlige - hva dine personlige tanker rundt det det blir på en måte en annen ting da.

5.7. Informantenes erfaringer med PALS' innvirkning på elevene

Ifølge lærer A er de fleste elevene positive til PALS, med unntak av 10. klasse, som hun beskriver slik: «men jeg opplever ikke at de er negative sånn. Litt av og til de store tiendeklassingene. De sa liksom ingenting, men du så liksom at – og kunne av og til være litt sånn. Men...». Hun forteller om en 10. klasse hun hadde som selv tok initiativ til å innføre et belønningssystem, og læreren begynte da å gi elevene stjerner for god oppførsel i klasserommet ut fra regler de bestemte i fellesskap. Hun synes hun hadde gode relasjoner til elevene før PALS også, men har blitt mer bevisst på å jobbe med relasjonene nå – særlig med elevene som er stille og ikke tar så stor plass.

Ifølge lærer B har PALS har fokus på å «se eleven og lytte til eleven for å finne de gode løsninger». Hun tror elevene opplever trygghet og forutsigbarhet med PALS. Hun sier at med PALS i bunnen blir det lettere for elevene å fokusere på det faglige. Om relasjonen mellom lærere og elever uttrykker hun: «Når de da opplever tryggheten i møte med alle de voksne. Det å få fortelle og bli hørt og sett. Det gjør også noe med relasjonene mellom barn og voksne». Om bruken av belønning sier hun:

En iver hos elevene til å.. få en tommel opp og en anerkjennelse til å bli sett. En glede i å «yes!». At det på en måte betydde noe for dem. (...) De ville fortsette sånn. Fordi at noen så jo at jeg gjorde noe bra der. Og så ble de oppmuntret til å – så de ville gjerne at vi så det. Å bli sett.

Ifølge læreren er det viktig at elevene forstår reglene, ellers blir det mekanisk. Hun utdyper: «elevene skal ikke være noen roboter som beveger seg rundt fordi noen har fortalt meg at vi skal gjøre det sånn». Videre hevder hun at elevenes oppførsel kan misforstås dersom man ikke har kunnskap og erfaring med PALS:

Hvis en som er helt ukjent med PALS kommer inn og ser et trinn flytte seg fra sitt område og skal inn på kantinen fordi at de skal spise mat før de skal på SFO'en. De kommer på rad og rekke. Etter hverandre. Noen vil kanskje tenke at «det var nå voldsomt. Her kommer de som tinnsoldater. Vandrende her. Hva i all verden er dette for noe?» Mens en som kommer inn og ser det med PALS-øyne ser en gruppe elever som er trygge vet hva de skal gjøre og her skjer ingenting. Det er ingen som knuffer og dytter og sånn. Det er avslappede harmoniske barn som kommer vandrende inn fordi det er en god måte å gjøre det på.

Lærer C tror elevene opplever PALS som trygt og forutsigbart og sier at:

Selv om det kommer inn en ny person så er det de samme reglene eller de samme forventningene da. Og jeg tror jo alle barn er sånn at så lenge de vet hva de har å forholde seg til så går det for de fleste stort sett greit. Å ha noen trygge rammer som gjelder for alle.

Hun sier det er viktig at de voksne formidler PALS på en forståelig måte og stadig minner elevene på forventningene og «prenter det inn». Dette må gjøres gradvis, slik at det ikke blir overveldende. I likhet med lærer C sier hun det er viktig at elevene forstår hvorfor reglene finnes, noe de bruker rollespill for å vise. For eksempel kan læreren snuble i sko som ligger midt på gulvet for at elevene skal forstå at de må sette skoene på plass. Ellers sier hun at hun møter elevene slik hun ville gjort uten PALS, og ville klart å skape relasjoner også uten programmet. Likevel peker hun på at PALS skaper en trygghet ved at ansatte og elever har noe felles å stå på, og at hun blir mer bevisst på å jobbe med relasjonene.

Lærer B og C bruker ikke ord som «problematisk» eller «utfordrende» om elever som ikke følger reglene, men i stedet sier de for eksempel «de som strever» (lærer B) og «en elev for har det litt vanskelig» (lærer C).

5.8. Informantenes erfaringer med foreldre og PALS

Lærer A forteller at en av konsekvensene for å ikke følge reglene er at læreren tar kontakt med hjemmet, og at det fungerer bra å ha en lav terskel for å kontakte hjemmet. Foreldrene får informasjon om PALS på foreldremøter, i en brosjyre og på ukeplanene. Læreren kan ikke huske at noen foreldre har uttalt seg om PALS, verken positivt eller negativt. Hun beskriver deres reaksjoner når skolen snakker om PALS slik: «de på en måte bare nikker nå liksom og ja det ja».

Foreldrene på skole B har innsyn i regelmatrisen og ukens PALS-mål på ukeplanene. Da skolen fikk PALS fikk de komme med tilbakemeldinger på regelmatrisen, og det ble gjort noen endringen på bakgrunn av deres innspill. For tiden er det Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU) som er aktivt inne og ifølge lærer B sier de mye positivt om PALS. Læreren kan ikke komme på noen foreldre som har vært negative.

Ifølge Lærer B kommuniserer lærerne med foreldrene på en annen måte enn tidligere. Mens de tidligere ringte hjem for å fortelle om det de antok at eleven hadde gjort, samhandler de nå med foreldrene. Hun sier også at de har et tett samarbeid med foreldrene til elever med spesielle behov.

Lærer C sender ukentlig en e-post til foreldrene, der hun blant annet informerer om utfordringer som kan være relatert til PALS-arbeidet. Hun opererer med «ukens utfordring», som foreldrene også kan snakke med elevene om hjemme. Hun peker på at FAU har jevnlig møter med rektor, lærere og elevråd. På møtene er alltid PALS et av temaene. FAU beskriver her PALS som et «veldig OK program». Samtidig sier de at skolen kan bli flinkere til å informere foreldrene til nye elever. Ellers gir foreldrene lite tilbakemeldinger om PALS direkte, men besvarer spørreundersøkelser om trivsel og lignende. Noen foreldre har kommentert bra-kortene og sier for eksempel «hvorfør får de bra-kort, det er jo noe de burde kunne?». Etter at lærerne forklarer hvorfor de bruker bra-kort viser de som oftest forståelse. Hun peker på det er vanskelig å få så mange elever til å sitte stille og jobbe samtidig og at de bare får bra-kort for det de øver på i en periode.

Assistenten trekker fram informasjon til foreldre som en positiv side ved PALS. Hun sier at tanken bak oppføring av PALS-informasjon på ukeplanene er at foreldrene kan bruke de samme ordene og forventningene hjemme.

5.9. Informantenes erfaringer med profesjonsfelleskap

Når jeg spør om PALS har påvirket samarbeidet mellom lærerne sier lærer A: «Jeg vil jo svare ja da. Men vi hadde jo et godt samarbeid før også». Videre viser hun til positive relasjoner mellom lærerne, men vet ikke om det fordi de har PALS eller om de bare trives sammen. De diskuterer PALS i ukentlig fellestid og på planleggingsdager. Særlig regelmatrisen brukte de mye tid på å utforme, og hun sier: «andre [regler] var det vel mer diskusjoner rundt. Hva er det som skal stå i dem? Og hvordan skal vi formulere det på en god måte? Og hva mener vi egentlig 'med det?»

Lærer B hevder at PALS har påvirket samarbeidet mellom lærerne i positiv retning, fordi lærerne etterspør PALS-tid når det blir lite av det. Hun opplever et behov for å sitte sammen og drøfte elever, slik at alle kunne møte enkeltelever på samme måte. Dessuten har lærerne fått en bedre delekultur, der de deler erfaringer og gir hverandre tips om hva som har fungert for dem. Lærerne bruker materiale fra NUBU, for eksempel PALS-pyramiden, på fellesmøter. Når de jobber med andre prosjekter, eksempelvis «Vurdering for læring» hører hun ofte reaksjoner fra lærerne som «åh, skal vi dét også? Må vi det?», men det hører hun ikke i forbindelse med PALS. Hun sier at hun brukte oppmuntringer med elevene før PALS også, men at kollegaene nå har en større forståelse for dette. Tidligere oppfattet mange henne som «for snill».

Lærer C viser til viktigheten av en felles plattform og et felles språk på en baseskole. Dessuten bruker de møteteknikker fra NUBU når de har møter. Hun peker på at det er viktig at ledelsen støtter PALS og bruker ressurser på programmet:

Vi er heldige som har en ledelse som synes PALS er veldig viktig og har brukt mye tid - ressurser og tid på PALS (...) vi er på en måte avhengige av at ledelsen går inn og sier at «dette skal vi bruke tid på. Dette er viktig». Alle trenger en oppfriskning hele tiden. Så det er veldig viktig.

Samtlige informanter er med i PALS-teamet, og beskriver at deltagelse i PALS-teamet innebærer ekstra veiledning og opplæring fra NUBU. PALS-teamet tar med seg kunnskap fra NUBU ut til resten av personalet, og blir på den måten et bindeledd mellom disse to gruppene. Alle PALS-teamene i kommunen møtes på nettverksmøter fire ganger i året, for å få opplæring og for å utveksle informasjon. Informantene referer ofte til dette som «nettverk».

Lærer A er i tillegg skolens PALS-veileder og beskriver sine erfaringer med rollen slik:

Jeg har lært kjempemasse og jeg – altså jeg kjenner jo at jeg – altså jeg opplever jo at jeg får en veldig sånn kompetanseheving på dette, sant? Personlig. Får sitte der og høre på de er 'så flinke folk borte på NUBU

Hun beskriver det å bli PALS-veileder som «jeg har på en måte rykket opp», og sier det er en fordel at hun også er lærer vet hun «hvor skoen trykker». Videre sier hun at utfordringen er å overføre det hun lærer til praksis på egen skole, men at hun opplever at det går greit og at de andre lærerne opplever dette som nyttig. Hun sier:

Utfordringen er jo liksom å klare å ta det tilbake igjen til skolen da. Altså jeg – selv om du er på et kurs så betyr ikke det at du har lært deg alt du har blitt kurset i den dagen @. Du kan trykke på play når komme hjem igjen liksom. Sånn er det jo ikke. Men jeg synes at jeg får masse igjen for dette personlig og jeg håper jo at jeg klarer å dra med meg både PALS-team og personalet. Synes egentlig at vi får det ganske bra til faktisk.

Lærer C beskriver sin deltakelse i PALS-teamet slik:

(...) det har på en måte vært litt sånn når vi skal i gang med noe nytt så har vi gått gjennom det sammen på PALS-team før, og så tar vi det med ut til resten av personalet etterpå. Så jeg var ganske heldig sånn da @.

5.10. Positive sider ved PALS ifølge informantene

På spørsmål om hva som er det mest positive med PALS peker lærer A på at de har blitt mer positive og ordlegger seg mer positivt når de gir beskjeder til elevene. De har dessuten blitt flinkere på å ha tilsyn og bruker vaktene til å jobbe med relasjonen til elevene.

Lærer B viser til PALS som systematisk og forskningsbasert. Dessuten er det skoleomfattende og gjelder dermed alle.

Lærer C trekker fram at PALS gir henne en trygghet som lærer, spesielt da hun var ny som lærer på skolen. Hun sier: «så det var en veldig trygghet i hvilke regler jeg hadde å forholde meg til og hvilke forventninger som var til meg». Hun peker også på at hun blir mindre «lurt» av elevene fordi alle vet hvilke regler som gjelder. Videre beskriver hun materiale fra NUBU som nyttig og kaller det «en verktøykasse».

Assistenten sier det er positivt at alle har de samme forventningene, og sier at «det styrer på en måte skolemiljøet. At vi vil at her skal det være sånn og sånn basert på disse forventningene». Dette sier hun trolig gjør at elevene opplever et fellesskap. Dessuten sier hun at hvis PALS fungerer så får man en annen ro, som igjen vil fremme læring.

5.11. Negative sider ved PALS ifølge informantene

Lærer A sier det kan være frustrerende når ikke alle ansatte gjør det de har blitt enige om, men er ikke sikker på om det har noe med PALS å gjøre. Videre sier hun at språket i materialet fra NUBU kan være tungt og vanskelig å forstå:

Vi har av og til syntes at PALS-språket og disse her sjekklister (...) det fellesgreiene som vi skal – at det er litt tungt. Tungt språk og ikke alltid vi helt skjønner hva som er ment og så diskuterer vi litt og så er vi fremdeles kanskje ikke helt likevel enige om hva det @ faktisk er vi skal svare på.

Lærer A sier videre at hun kan bli litt lei av PALS-arbeidet og av og til tenker: «åh, nå er det den sjekklisten igjen. Skal vi bruke en hel ettermiddag på å gå gjennom hele den før vi får lov å krysse ut?». Hun påpeker at hun tror NUBU har forbedret materialet sitt i senere tid.

Lærer B synes det er vanskelig å finne noe negativt med PALS: «Jeg kan rett og slett ikke komme på noe. Men altså jeg er jo – du møter jo en i PALS-teamet på denne skolen her som er bare PALS tvers igjennom». Hun sier likevel at det er viktig at alle får opplæring og at elevene forstår hvorfor reglene finnes, for ellers kan PALS bli negativt.

Lærer C sier det kan være negativt når ikke alle ansatte følger PALS i like stor grad som andre og melder seg ut. Dette forklarer hun at kan slå negativt ut på andre. Hun påpeker ved flere anledninger at det er viktig at alle er med, og sier det er det aller viktigste med PALS. Det gjelder elever, lærere, SFO, vaskepersonale og vaktmester. Noe annet hun trekker fram som negativt ved PALS er problemer med å rettferdiggjøre at ikke alle elevene skal følge samme regler. Dette er noe hun erfarer at ikke alle elevene forstår.

Assistenten har ikke tenkt at PALS kan være negativt, og sier at de ville hatt forventninger til hverandre uansett. Hun uttrykker at de kanskje ville hatt noe annet hvis de ikke hadde hatt PALS: «hvis ikke vi hadde hatt PALS hadde vi kanskje hatt noe annet. Vi hadde kanskje bare kalt det noe annet.»

6. Drøfting

I dette kapittelet samler jeg trådene fra tidligere kapitler, og drøfter datamaterialet med utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan beskriver grunnskolelærere sin lærerprofesjonalitet ved bruk av PALS?». Det blir relevant å undersøke om det er bestemte sider ved lærerprofesjonaliteten som framheves, og om andre sider kommer mer i bakgrunnen. For å belyse informantenes uttalelser om lærerprofesjonalitet bruker jeg profesjonstriangelet, og deler kapittelet inn i henholdsvis politikk, kunnskap og etikk. Som nevnt i innledningskapittelet drøfter jeg problemstillingen ut fra enactment-perspektivet. Underveis i drøftingen vil jeg trekke inn relevant litteratur og tidligere forskning.

6.1. Politikk

6.1.1. Skolens samfunnsmandat og dannelsingsoppdrag

Skolens samfunnsmandat handler kort oppsummert om å lære elevene nyttig kunnskap og gjøre dem til gode samfunnsborgere. I arbeidet med å oppfylle mandatet bruker de to skolene ulike læringsprogrammer, deriblant PALS. PALS legger føringer som innvirker på læringsmiljøet med stor vekt på regelstyring av atferd. På skole A og skole B er det regelmatriser som legger opp til en kultur der elevene får belønning for å følge forhåndsbestemte regler. Når reglene er fastsatt på denne måten kan det imidlertid bli lagt mindre vekt på å la elevene selv tenke ut hva som vil være riktig oppførsel, og hvilke konsekvenser den har for en selv og andre. Materiell belønning kan overskygge ønsket om å utføre atferden for å kjenne mestring eller for å ta hensyn til andre. For eksempel kan en elev være stille når læreren ber om det for å få belønning, i stedet for å være stille for å respektere læreren. Et sentralt spørsmål bli da hva som skjer når belønningen opphører. Lærerne sier de stadig må ta reglene opp igjen og øve, noe som kan tyde på at dette sklir ut dersom øvelse og belønning opphører. I så fall blir det relevant å peke på skolens dannelsingsoppdrag, som innebærer å gjøre elevene til gode samfunnsborgere som på eget initiativ og ut fra egne forutsetninger tar hensyn til andre. I samfunnet utenfor skolen finnes det ikke bra-kort (belønningskort i PALS), men elevene forventes likevel å oppføre seg bra mot andre. Som Strømme (2014a, s. 8) sier: ”Når det er atferden som belønnes, er det da så sikkert at de gode

holdningene følger med?”. Sæverot og Torgersen (2014) hevder at barn blir avhengige av belønning og lar være å gjøre det som ikke fører til belønning. De argumenterer for at barn i stedet bør ta ansvar og handle ut fra hva som føles riktig, ikke for å bli belønnet. Dersom elevene ikke er i stand til å handle riktig med bakgrunn i egen empati og hensynet til den andre, er det kanskje noe mer enn belønning som vil være gunstig for å oppfylle samfunnsmandatet. Utvikling av empati og respekt vil derfor være viktig for å fremme trivsel og unngå plaging og mobbing. Vi vet foreløpig lite om hvordan ytre belønning påvirker indre motiverte holdninger, og det vil det være god grunn til å følge med på i tiden framover.

Fra empirien i denne studien sier lærer C at elevene ikke argumenterer mot reglene fordi de vet hva de har å forholde seg til. Det kan i forhold til dannelsingsoppdraget diskuteres hvilke fordeler det er med elever som kanskje ukritisk følger regler andre har satt opp. Relatert til skolens dannelsingsoppdrag vil det være viktig å være kritisk og engasjert og ikke bare følge strømmen og gjøre det som blir fortalt. Dette støttes av Østrem (2012, s. 129-130), som sier at dannelse dreier seg om å tenke kritisk og ikke nødvendigvis tilpasse seg til eksisterende normer. Videre peker hun på at det kan være problematisk å prøve å diagnostisere barns opposisjon med tanke på deres dannelsingsprosess som et politisk subjekt, for eksempel kan det være gode grunner til at barnet opponerer. Hun sier (s. 131) at for å fremme barns dannelse, må det gis rom for deres protester, selv om det kan føre til ubehag og frustrasjon hos de voksne. Hun hevder (s. 134) videre at dersom en som lærer har holdninger som tilsier at barn med avvikende atferd har mangelfull utvikling eller sosiale vansker, blir dette vanskelig å forene med dannelse. Videre kan det komme i konflikt med Formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998 § 1.1.) som sier at opplæringen skal fremme demokrati og likestilling. Det er ikke sikkert noe er etisk riktig selv om fagfolk, politikere eller andre mennesker med makt forteller det. Dette gjelder også i samfunnet forøvrig.

PALS er et evidensbasert program med fokus på det som virker. Dette er også noe lærer B støtter seg på og trekker fram som positivt ved PALS. Det kan imidlertid være vanskelig å måle elevenes dannelse, selv om resultater som viser nedgang i uønsket atferd kan tolkes som at skolen jobber med dannelsingsoppdraget. Her vil jeg vise tilbake til Løvlie (2013), som beskriver retorikken PALS bruker om å være til elevens beste som en uangripelig evighetsmaskin. Når en slik retorikk brukes er det rimelig å tro at programmet inngår i det store dannelsesarbeidet, og kan lett skjule at det kan komme i konflikt med dannelsingsoppdraget og får mindre reell kritikk.

Som nevnt i kapittel 3.2.1. oppfattes gjerne dannelsesbegrepet som flertydig og abstrakt av ulike aktører. Kanskje skyldes dette at det ikke finnes noen oppskrift på dannelse,

siden det skapes av den enkelte i den konteksten og kulturen en befinner seg i. Ifølge Biesta (2014, s. 8, 9, 167, 168) er utdanning risikabelt og uforutsigbart, siden pedagogiske prosesser ikke i utgangspunktet er mekaniske. Dette betrakter han som utdanningens svakhet, men argumenterer samtidig for at vi bør stille oss positivt til det han kaller *utdanningens vidunderlige risiko*. Han hevder at utdanning ikke handler om å overføre informasjon fra lærer til elev, men om en åpen prosess uten et forutbestemt resultat. Slik sett kan en si at elevene er med på å forme sin egen dannelse og utdanning i en gjensidig prosess med læreren. Dette synes å stride mot den store mengden forutbestemte regler og mål som skal implementeres i PALS.

6.1.2. Skolen som bindeledd mellom samfunn og hjemmet

Som beskrevet i kapittel 3.2.2. er det et lovpålagt samarbeid mellom skolen og foreldrene om opplæringen av elevene, og foreldrene skal få informasjon om skolens arbeid med læringsmiljø. Foreldrene på både skole A og skole B får informasjon om PALS, for eksempel på foreldremøter og gjennom ukeplaner. Assistenten på skole B antyder at det er ønskelig at foreldrene jobber med PALS-mål også hjemme, noe som er med på å styre oppdragelsen i hjemmet. Jeg har ingen funn som viser at foreldrene ble hørt før det ble bestemt at skolene skulle få PALS. I NUBUs egen teori er det tilstrekkelig med 80 prosent oppslutning i *personalet*. Foreldrene trenger altså tilsynelatende ikke å involveres, og utelates fra denne prosessen. Ved oppstarten på skole B fikk imidlertid foreldrene komme med innspill til regelmatrisen, ifølge lærer B. Dette kan føre til en økt følelse av eierskap for akkurat disse foreldrene.

Lærer B sier kommunikasjonen med foreldrene har endret seg i positiv retning med PALS, og at de «samhandler» i stedet for å bare informere. Samhandling er et sentralt begrep i PALS, blant annet står det som en målsetting i PALS-håndboken (Arnesen & Askeland, 2006) og er representert av S'en i akronymet PALS. Ifølge Store norske leksikon (Noach, 2014) kan samhandlingsbegrepet knyttes til en gjensidig kommunikasjon mellom to eller flere deltakere, som gjerne innebærer ulike uttrykksformer som utvikler og opprettholder forholdet mellom partene. Uttalelsen til lærer B indikerer en positiv endring fra en hovedsakelig enveiskommunikasjon *fra* skolen, til en gjensidig kommunikasjon mellom foreldre og skole. Likevel finnes det trolig andre måter å oppfatte begrepet samhandling på, for begrepet kan oppfattes diffust og tvetydig. Ved at PALS bruker samhandling i akronymet, kan NUBU lett

få æren for at skolen samhandler mer, selv om det også er mulig å samhandle uten PALS. Det kommer også an på hva som legges i begrepet og hvilke rammer for samhandling som gjelder med PALS. Om det i stor grad for eksempel dreier seg om oppfølging av regler.

Jeg har ingen funn fra de øvrige informantene som indikerer en slik endring mot økt samhandling med foreldrene. Kanskje er dette fordi PALS i stor grad ses på som et ferdig program som skal implementeres, og dermed vil være mindre åpent for innvendinger fra foreldrene. Sett ut fra enactment-perspektivet vil det pågå en oversettelses- og rekontekstualiseringsprosess av PALS til lærernes praksis, mens foreldrene ikke synes å være involvert i denne prosessen. Bortsett fra lærer B, beskriver informantene hovedsakelig informasjon om PALS *fra skolen til* foreldrene. Lærer A og lærer B trekker fram kommunikasjon med enkeltelevers foreldre hovedsakelig som en konsekvens av uønsket atferd. Dette synes å brukes som en form for straff, og samhandlingen kan da oppleves ubehagelig for elevene.

Informantene uttrykker at foreldrene i liten grad gir direkte tilbakemeldinger om PALS. Unntaket er lærer C sine beskrivelser av foreldre som er kritiske til at elevene får belønning for selvfølgelig atferd. Hun sier videre at foreldrene viser større forståelse når de får mer informasjon om hvorfor skolen bruker belønning. Det kan virke som at skolen argumenterer for eksisterende praksis for å overbevise foreldrene. Dette minner også om lærerne på skole B som var skeptiske i starten, men som ble positive etter å ha fått mer informasjon fra NUBU.

6.2. Kunnskap

Informantene har fått direkte opplæring i PALS i regi av NUBU siden de er med i PALS-teamet, og denne kunnskapen tar de med seg inn i egen lærerpraksis og enacter. Som ledd i en konkretisering av PALS har de blant annet laget en regelmatrise spesifikt tilpasset egen skole. Arbeidet med regelmatrisene kan i seg selv regnes som policy enactment, siden personalet må ta utgangspunkt i innholdet i PALS og finne ut hvordan dette kan iverksettes i egen praksis. Dette var noe de brukte mye tid på, ifølge lærer A og lærer B.

I sine beskrivelser av PALS bruker informantene flere av de samme positivt ladete begrepene som finnes i NUBU sitt materiale, for eksempel har «positiv», «proaktiv» og «samhandling» resonans hos lærerne. Informantene bruker begrepene videre som sine egne,

og dette kan tolkes som at deler av NUBUs beskrivelser er inkorporert i lærernes eget språk. Denne typen begreper kan imidlertid lett oppfattes som diffuse, og lærerne må dermed videre tolke begrepene for å forstå hvordan de kan enacts til praksis. Det vil være rom for ulike tolkninger og mye kan urettmessig tas til inntekt for PALS med utgangspunkt i begrepene. Her blir det relevant å vise tilbake til Løvlie (2013) som sier at lærerne beriker og forbedrer PALS når de benytter sin tidligere kunnskap i PALS-arbeidet. For eksempel kan en lærer definere alt proaktivt arbeid som PALS, selv om dette også var et arbeid som fant sted uten programmet. Og selv om en lærer også tidligere hadde gode relasjoner til elevene, kan kvaliteten på relasjonene tas til inntekt for PALS. Antageligvis kan det samme skje motsatt vei, dersom en som har en kritisk holdning til PALS gir programmet skylden for alt det negative som skjer ved skolen. Hvordan PALS-arbeidet defineres og enacts kan altså være påvirket av holdningene til den enkelte.

Når positivt ladete begreper assosieres med PALS, kan en lett få inntrykk av at uten PALS ville det motsatte finne sted. Dette kan ses i sammenheng med det Pettersvold og Østrem (2012, s. 113-114) kaller «Løgner om «vente og se»-holdningen i barnehagen», der «tidlig innsats»-retorikken brukes som følge av en påstand om at det har vært for mye «vente og se»-holdning i barnehagen. De sier at denne påstanden er udokumentert, men har blitt gjentatt så mange ganger av politikere, byråkrater og produsenter av kartleggingsmateriell og programmer at den blir oppfattet som sann. Det er rimelig å tro at noe lignende kan ha skjedd i forbindelse med innføringen av PALS, der det brukes begreper og målsettinger det er vanskelig å argumentere mot, som positiv, proaktiv og samhandling. Det virker som slike positivt ladete begreper i stor grad tas til inntekt for PALS hos informantene.

Å være proaktiv kan betraktes som et utfordrende ideal i skolehverdagen, ettersom det er vanskelig å forutse alt som vil skje. Som beskrevet i kapittel 3.2.3. er skolen uforutsigbar og krever bruk av skjønn. Dersom det hadde vært mulig å alltid handle proaktivt, ville det pedagogiske skjønnet vært overflødig. Å stadig spekulere i hva som kan komme til å skje og holde utkikk etter potensielle regelbrudd kan, ifølge Løvlie (2013, s. 192), føre til at alle elevene defineres som mulige regelbrytere og misdedere. Trolig kan det føre til et læringsmiljø preget av mistillit, noe også Holgersen og Trippestad (2011) påpeker.

Alle informantene er som nevnt med i PALS-teamet, og de kan derfor også regnes som NUBUs representanter på skolen som skal videreformidle PALS-kunnskap til resten av personalet. Det kan føre til at de føler større grad av eierskap til programmet og at de i større grad enn andre mulige informanter identifiserer seg med det. Lærer A sin beskrivelse av «å rykke opp» og å få en «kompetanseheving», og lærer C sin opplevelse av å være «heldig»

bekrefter denne tolkningen og det virker som deltakelse i PALS-teamet gir en form for status. Når PALS-teamet får opplæring fra NUBU får de samtidig også en slags makt over PALS-teamet, siden det er de som har en kunnskapen skolen har forpliktet seg til å lære og bruke. Et lignende maktforhold finnes mellom PALS-teamet og resten av personalet. Å være med i PALS-teamet kan påvirke informantenes holdninger til PALS. Det hindrer selvsagt ikke at de kan se begrensninger eller problematiske sider ved programmet og uttale seg om det.

I løpet av året blir PALS-teamet fulgt opp av NUBU og det virker som informantene også ønsker dette, siden de henvender seg til dem for å drøfte PALS. For eksempel sier lærer A at hun skal spørre dem om flere detaljer rundt bruk av bra-kort, og skole B tok i bruk begrepet «oppmuntring» i stedet for «belønning» først etter å ha drøftet det på et nettverksmøte i regi av NUBU. Det kan tolkes som at informantene i flere sammenhenger bruker NUBU som en kilde til kunnskap, og spør dem i stedet for å finne egne løsninger. Det er usikkert i hvilken grad de gjør dette på grunn av egen usikkerhet eller fordi det er pålagt av NUBU. Det kan også være preget av informantene synes NUBU er kunnskapsrike og gode formidlere, noe lærer A sin uttalelse om at «de er 'så flinke der borte på NUBU» antyder. Informantene bruker i tillegg PALS-kunnskap som et argument for å gjøre det de gjør, for eksempel sier lærer B at man trenger kunnskap om PALS for å se at elevene er harmoniske når de går på rekke og rad «som tinnsoldater», noe de kanskje ellers ville stilt spørsmål ved.

Initiativet til å innføre PALS kom fra henholdsvis kommunen og ledelsen på de to skolene. Det vil si at initiativet kom ovenfra, og ikke fra lærerne selv. Informantene gir inntrykk av å være positive til PALS fra starten. De lærerne som var skeptiske, ifølge lærer B, ble mer positive etter å ha fått mer informasjon. Det er usikkert hvilken informasjon som førte til denne omvendingen og hvordan den ble presentert, men det er rimelig å tro at både NUBU, ledelsen og positive kollegaer var involvert for å få flertall blant personalet. Når det gjelder den videre opplæringen på skolene er det usikkert om og eventuelt hvordan lærerne har fått presentert teorien og forskningen bak PALS. I en forskningsdiskurs presenteres vanligvis resultater med en viss usikkerhet og tilhørende kritikk, men informantene sier ikke noe om dette. Heller ikke de selv problematiserer PALS, bortsett fra lærer C, som sier hun har et «visst kritisk blikk» til PALS. Lærer B avfeier kritikk av bra-kort når hun sier at andre har misforstått hva kortene handler om.

Generelt har informantene vansker med å finne negative sider ved PALS, og beskriver programmet som et nyttig verktøy, som de opplever at fungerer. Dette kan gjelde spesielt for akkurat disse informantene, siden de ble valgt ut av skoleledelsen og allerede i utgangspunktet kunne være positive til PALS og følgelig kan utgjøre en skjevhet i utvalget. Lærer C opplevde

spesielt en trygghet i PALS som nyutdannet og ny på skolen, noe som er i tråd med funnene til Hagen (2008). Fremdeles går lærer C til PALS-håndboken eller spør ledelsen når hun ikke husker alle PALS-verktøyene, noe som kan tolkes som at hun ønsker en oppskrift i stedet for å bruke og stole på sitt pedagogiske skjønn.

Det kan virke som informantene, ved hjelp av disse verktøyene, i stor grad lykkes med å få elevene til å følge reglene. Når elevene er lydige og følger regler, blir det trolig færre konflikter og mer bekvemt å være voksen på skolen. Det sammenfaller med funnene til Strømme (2014b) og Tvenning (2014) om at PALS kan fungere som et nyttig verktøy for lærere. I Østrem's (2012) beskrivelser av barnas dannelsesprosess er barnet er kritisk og opponerer mot eksisterende normer, hvilket kan føre til ubehag for de voksne. PALS-verktøyene fungerer slik at læreren oppnår ønsket effekt, men effekten er kanskje ikke like ideell for elevens dannelsesprosess. Bruken av PALS-verktøy kan i tillegg være med på å fraskrive lærerne ansvar. Jo mer de bruker PALS, jo mer kan de bruke programmet som begrunnelse for hvordan de handler. Dette sammenfaller med det Garbo og Raugland (2017, s. 15) sier om at det kan føles bekvemt at andre bestemmer. Å i stor grad støtte seg på verktøy på denne måten vil muligens føre til mindre bruk av pedagogisk skjønn og en redusert autonomi, som er sentralt i lærerprofesjonaliteten.

Selv om informantene omtaler verktøyene som positive for dem, finner jeg også eksempler på hvordan PALS styrer lærernes praksis som helhet. Samtlige peker på at hele personalet må følge hovedessensen i PALS og være lojal mot felles bestemmelser knyttet til programmet. Dette virker relativt uproblematisk for dem, siden de er positive til innholdet i PALS. Dette gjelder kanskje spesielt lærer B, som hadde en lignende lærerpraksis også før PALS. Det kan tenkes at ikke alle lærere på PALS-skoler er like positive som mine informanter, men også disse er forpliktet til å bruke PALS. Det kan føre til en redusert opplevelse av autonomi og rom for pedagogisk skjønn for dem.

På den annen side viser informantene til eksempler der de har vist en form for pedagogisk skjønn og sier at PALS kan tilpasses til en viss grad, så lenge det skjer innenfor programmets rammer. Alle informantene tilpasser PALS til elever med spesielle behov og peker på at det må være noen elever som ikke trenger å følge alle reglene. For eksempel viser lærer C eksplisitt til pedagogisk skjønn når hun sier at «man må kunne vise litt skjønn ut fra enkeltes situasjon». Dette kan tyde på at informantene, ut fra sin øvrige kunnskap, vurderer hvilke elever som er i stand til å følge reglene og hvilke forventninger de skal ha til dem, noe som kan forstås som bruk av pedagogisk skjønn. Samtidig er dette vanskelig å forene med idealet om felles regler og konsekvenser for alle, hvilket kan oppfattes som et paradoks. Det

kan tyde på at mulighetene for tilpassinger til den enkeltes praksis er relativt begrenset, noe som kan ses i sammenheng NUBUs mål om minst mulig avdrift fra PALS (Arnesen & Askeland, 2006, s. 1).

I tillegg til å se an enkeltelever tar lærer C konteksten med i betraktning når hun skal finne konsekvenser for regelbrudd, noe hun beskriver som «akkurat det barnet der og da». Det er rimelig å anta at selv ved bruk av PALS er det umulig å planlegge og ha en tommelfingerregel for alt som kommer til å skje, slik jeg også viste til gjennom Fullan og Hargreaves (1995, s. 39). Skolens stadige uforutsette situasjoner vil trolig gjøre improvisasjon og skjønnsutøvelse uunnværlig. Dette kan ses i sammenheng med slik Ball et al. (2012, s. 6) leser Fenwick & Edwards (2010, s. 126), der det alltid vil være noen områder der policy ikke når inn, og lærerne må utøve skjønn. Også når lærerne skal velge mellom de ulike verktøyene i PALS vil de antakelig bruke en form for pedagogisk skjønn for å vurdere hvilket som passer i den enkelte situasjonen.

Ut fra informantenes beskrivelser er det ofte elevene med spesielle utfordringer og atferdsvansker som får individuelle tilpassinger. På én måte kan det ses på som et paradoks at det er nettopp disse elevene som får de individuelle tilpassingene og fritak fra regler, ettersom PALS er utviklet for å forebygge og redusere denne problematferden skoleomfattende tiltak. På den annen side har NUBU utviklet modul 2 for noen få elever, noe som tyder på at det er tatt høyde for at ikke alle elevene vil respondere på de felles tiltakene.

En tilpasset opplæring er lovpålagt med hjemmel i Opplæringsloven (1998) § 1-3. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016b) skal dette ivareta den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling, slik at alle opplever økt læringsutbytte og best mulig utbytte av opplæringen. Videre er det beskrevet at dette kan skje i form av tiltak knyttet til det faglige, men også innen arbeidet med læringsmiljø. I tillegg vises det til det lokale handlingsrommet som en mulighet til å tilpasse opplæringen. Sahlberg (2016, s. 6-7) skiller mellom skoleautonomi og lærerautonomi, der skoleautonomi handler om at skolene står friere til å velge hvordan undervisningen skal gjennomføres, og for eksempel innføre PALS. Denne skoleautonomien kan svekke lærerens egen autonomi, når lærerne må tilpasse seg det ledelsen bestemmer.

Skolene har gjort noen felles lokale tilpassinger til PALS på skolenivå, for eksempel har skole B, som tidligere nevnt, tatt i bruk «oppmuntring» i stedet for «belønning». Endringen kan tyde på en tilpassing til egen praksis. Samtidig har de to begrepene ulik betydning, der oppmuntring kan tolkes som en eufemisme for belønning – som kanskje gir assosiasjoner til materiell belønning, bestikkelser, lokking og luring. Skolen unngår dermed kritikk for å «belønne» elevene, for eksempel fra foreldre. «Oppmuntring» kan i større grad gi

konnotasjoner det er vanskeligere å argumentere mot, for eksempel forstått som verbale oppmuntringer. Det kan dessuten være problematisk å hevde at en ikke skal oppmuntre elever. Å forandre på en del av meningsinnholdet på denne måten kan gi et annet inntrykk utad, men også gi lærerne en bedre følelse av at de oppmuntrer i stedet for at de belønner.

Informantene uttrykker at det er ønskelig og positivt med felles regler og konsekvenser, noe som er i tråd med Hagen (2008). Det virker også som informantene ser på en stor grad av PALS-praksis som et ideal det er vanskelig å nå opp til, for eksempel sier assistenten at de er ikke perfekte, siden PALS-bruken går i bølger. Det er i tråd med det PALS-håndboken sier om «minst mulig avdrift fra modellen» (Arnesen & Askeland, 2006, s. 1). Det kan tolkes som en standardisering av lærernes praksis, og sammenfaller med implementeringsprinsippet i PALS, som sier at det er viktig å gjennomføre PALS på en riktig og god måte for å få ønsket effekt (Arnesen et al., 2006, s. 27). Lærerne bør altså gjøre PALS på en bestemt måte, styrt av NUBU.

Flere har kritisert en økende standardisering av lærerpraksis, for eksempel Steinsholt (2009, s. 56-57) som sier at lærerrollen stadig blir mer preget av rutiner, standardisering og masseproduksjon. Hargreaves, Baker og Foote (2004, s. 104-110) beskriver effekter av standardisering av lærerpraksis i en amerikansk kontekst, og en av lærerne de intervjuet uttrykker det slik:

Jeg brukte mange år på å lære å undervise, lære hvorfor ungene lærer, hvordan de lærer og hva jeg kan gjøre for å hjelpe dem med det. Og å sier staten plutselig: «Nei, ikke noe av dette betyr noe. Ikke noe av det betyr noe i det hele tatt. Vi skal fortelle deg hva du skal lære bort.» Det vil i alt vesentlig si å fortelle deg hvordan du skal undervise. ("Lærer" i Hargreaves et al., 2004, s. 110)

Sitatet indikerer at lærerens tidligere praksis ikke sammenfaller med praksisen vedkommende nå har blitt pålagt, og at læreren opplever å ikke få brukt egen kunnskap og erfaring. Ved standardisering av lærerens praksis kan en få en mer manualstyrt eller skriptet lærer. Satt på spissen kan dette gjøre lærerens utdanning og tidligere kunnskap og erfaring overflødig. Dette støttes av Smith og Ulvik (2015), som sier at det ikke ville vært nødvendig med lærerutdanning, dersom lærerne blir fortalt hva de skal gjøre. Steinsholt (2014, s. 54-55) sier at ved en slik styring av pedagogiske prosesser ville vi ikke lenger bruk for profesjonelle lærere, men kunne plukket opp ufaglærte fra gaten. Som en motsetning til den standardiserte læreren viser Steinsholt (2009, s. 56-57) til læreren på 1960-tallet som baserte praksisen på egen kunnskap fra lærerutdanningen og erfaring fra skolen. Samtidig viser han til at en slik styring ikke fullt ut er mulig. Basert på PALS vil det ikke være mulig å få til en totalt skriptet

eller manusbasert praksis, siden lærerne må oversette en slik policy og gjøre den til sin egen. Det er antageligvis problematisk å standardisere en uforutsigbar skolehverdag.

Til tross for NUBUs forventninger om implementering går PALS-bruken på skolene i bølger, og flere av informantene påpeker at PALS-bruken reduseres hvis de ikke jobber aktivt med programmet. Dette kan tyde på at PALS ikke blir tilstrekkelig internalisert i lærernes praksis og er vanskelig å holde ved like, noe som bekrefter teorien om at lærernes bruk av PALS kan tolkes som en enactment-prosess. Også Knudsen (2011) fant at lærere tilpasset og tolket PALS på ulike måter. Det strider mot implementeringsprinsippet i PALS – som sier at programmet er implementert etter 3-5 år. På den annen side bruker lærer C og assistenten metaforen «under huden» når de snakker om i hvilken grad de bruker PALS. En metafor brukes gjerne for å forsterke noe, når en ikke har andre ord for å beskrive noe, eller når noe vekker følelser (Cameron, 2011, i Mausethagen, 2015, s. 77). Metaforen tilsier at dette er noe som har blitt en del av dem, og virker nærere og mer personlig og identitetspåvirkende enn for eksempel å ha noe «i fingrene». Bruken av metaforen kan tyde på at noe i PALS er mer naturlig for informantene enn noe annet. Lærer C og assistenten konkretiserte ikke hvilke elementer som nå er under huden, men det er rimelig å tro at det vil variere fra person til person og være påvirket av den enkeltes enactment-prosess.

Policy enactment handler, som beskrevet tidligere, om å sette ny kunnskap i sammenheng med eksisterende praksis. Her ser vi at PALS spiller ulike roller i informantenes praksis. For lærer A er det noe nytt og spennende, som gir nyttige verktøy i arbeidet med elevene. Lærer B kan sies å bruke PALS for å bekrefte og legitimere eksisterende praksis. Dessuten fikk hun nå med seg resten av personalet på «sine» metoder. Lærer C er den minst erfarne læreren og bruker PALS for å bli trygg i arbeidet, og opplever at det fungerer. Assistenten har kanskje en mer passiv holdning til PALS, men uttrykker likevel at PALS er nyttig for henne.

På begge skolene brukes fellestid til PALS-arbeid, noe som kan tyde på at PALS er med på å styre lærerens felles tidsbruk. Skole B bruker PALS-materiale når de samarbeider - eksempelvis PALS-pyramiden (innsatsmodellen) når de diskuterer elever, og metoder for møtestruktur. På denne måten kan en si at PALS styrer samarbeidet mellom personalet, og det blir mer standardisert og skriptet eller manusstyrt. Personalet bruker tid på felles bestemmelser og en mest mulig lik praksis, noe som kan føre til at profesjonsfelleskapet blir styrende for den enkelte lærers praksis. Selv om PALS krever 80 prosent tilslutning av personalet på skolen, er det rom for at 20 prosent ikke ønsker PALS. Disse må likevel

forholde seg til og bruke PALS, og blir tvunget til å delta i PALS-fellesskapet, som er styrt av NUBU og PALS-teamet.

Policyer som PALS må tolkes og oversettes i enactment-prosessen til lærernes praksis, noe vi ser hos lærer A som påpeker at det ikke bare er å «trykke på play» når hun kommer tilbake fra opplæring. Videre viser flere funn at tolkningen foregår i profesjonsfellesskapet på de to skolene, for eksempel sier lærer A at personalet sammen diskuterer og prøver å få en felles forståelse av hva som skal gjøres. Hun sier også at de måtte snakke sammen for å komme fram til de ulike reglene i regelmatrisen.

Lærer B sier at lærerne har fått en god delekultur på skolen som følge av PALS. Dette kan ha sammenheng med idealet om felles praksis i PALS, som trolig vil nødvendiggjøre samtaler om hvordan den enkelte utfører elementer fra programmet. Samtaler kan være en god arena for lærernes profesjonelle utvikling. PALS kan gi lærerne et utvidet fagspråk og noe felles å referere til, noe jeg pekte på som viktig i kapittel 3.2.4. Kanskje kan også samtale være en støtte for nyutdannede eller usikre lærer. Rapporten *Om lærerrollen* (Norge Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 39) sier at «nyutdannede lærere opplever at det i liten grad finnes formelle strukturer som legger til rette for støtte og veiledning fra andre kollegaer», men dette kan være annerledes ved bruk av PALS - noe flere av lærer C sine uttalelser indikerer.

Lærer B sier personalet etterlyser PALS-arbeid og at det blir liten tid til det, noe som indikerer et behov for slike samtaler. Dette støttes av Damsgaard og Heggen (2010), der en av informantene etterlyser samtaler som kan brukes til deling av hva som fungerer. Kanskje kan samtaler ved bruk av PALS føre til ny kunnskap, framfor å kun beskrive eksisterende situasjon – slik samtaler i profesjonsfellesskap har en tendens til, som nevnt i kapittel 3.2.4. PALS-teamene deltar på nettverksmøter med PALS-team fra andre skoler, hvilket legger opp til nye samarbeidsarenaer på tvers av skoler slik Ekspertgruppen om lærerrollen (2016, s. 209-210) anbefaler for å diskutere og utveksle erfaringer.

Som nevnt i kapittel 1.5. er en av forskjellene mellom implementerings- og enactment-perspektivet at sistnevnte ikke ser på én policy isolert, men på flere. Informantene viser til andre policyer som går parallelt med PALS, eksempelvis LeseLos og Vudering for læring. Lærerens tid er begrenset og når læreren bruker tid på ett område, blir det mindre tid til annet og det blir en slags programtrengsel. I tillegg har læreren andre oppgaver, eksempelvis forberedelse av undervisning og elevsamtaler. Ifølge informantene går ikke PALS

nødvendigvis på bekostning av disse, blant annet fordi de ønsker å bruke tid på å jobbe med læringsmiljø i form av PALS. Når de omtaler de andre policyene virker de mindre positive, og det kan virke som de opplever at disse stjeler tid fra PALS.

Det har trolig også vært andre policyer ved skolene tidligere, eksempelvis programmer og læreplaner, som ga lærerne kunnskap og nye metoder. Det kan tenkes at lærerne fremdeles bruker metoder fra disse, og det er vanskelig å vite hva som er en effekt av hvilken policy. For eksempel sier Roos og Trippestad (2015, s. 399) at én reform sjelden erstatter en annen, men at de ulike reformene blir liggende oppå hverandre som geologiske lag. I en slik situasjon kan det tenkes at gode resultater tas til inntekt for PALS, selv om det skyldes noe annet. De tvetydige og åpne begrepene i PALS kan styrke denne muligheten.

Informantenes enactment av PALS kan ses på som en hermeneutisk prosess, der de får ulikt materiale og informasjon fra PALS (NUBU). Videre må materialet og informasjonen tolkes av den enkelte lærer som skal iverksette PALS i praksis. Antakeligvis vil tolkningsprosessen være påvirket av lærernes forståelse og holdninger, kontekst, skolekultur diskusjoner i profesjonsfelleskapet og andre policyer.

6.3. Etikk

Den etiske siden av profesjonstriangelet dreier seg først og fremst om hensynet til den enkelte elev, for ifølge Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) skal læreren handle for elevens beste. Som nevnt tidligere oppfattes PALS-retorikken som at programmet er utviklet for elevens beste (Løvlie, 2013). Navnet på programmet - positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (PALS) – indikerer arbeid mot noe som er positivt for elevene, læringsmiljøet skal være støttende, og voksne og barn skal samhandle. Å arbeide for elevens beste synes også å være intensjonen fra NUBUs side, for eksempel sier Arnesen et al. (2006, s. 10) at noen elever trenger tydelig struktur for å fungere fordi de ellers ikke klarer å ta ansvar for egen læring. Dette kan tolkes som at mer struktur ved bruk av PALS gir et økt læringsutbytte for noen elever, noe som må regnes som viktig i skolen. Videre (s. 13-14) sier de at PALS er utviklet for å forebygge problemutvikling, fremme sosial læring og skape et godt læringsmiljø. Det er nok ingen tvil om at disse fokusområdene er viktige for elevenes velferd, kanskje spesielt problematferd som mobbing som kan skade medelever fysisk og psykisk. Arnesen et al. (2006, s. 18) uttrykker at det er viktig å la elevene som viser alvorlig

problematferd oppleve faglig og sosial mestring, og samtidig ivareta lærernes og medelevenes trygghet og trivsel. I tillegg viste jeg i kapittel 2.2.2. til NUBUs eksplisitte forklaringer på hvorfor skolen trenger PALS (Arnesen et al., 2006, s. 14-16). Her legger de blant annet vekt på å sikre at skolen har en felles praksis for alle elever, at elevene skal oppfatte læringen som relevant og at noen elever trenger ekstra oppfølging og struktur. Ut fra det jeg nå har nevnt kan PALS synes å ha et etisk utgangspunkt, og ønsker å være til elevenes beste. Også Røger (2012) påpeker at PALS kan fremme prososial atferd.

Det er nok ingen tvil om at det er viktig å jobbe med læringsmiljø, og når skolen har et program som PALS med dokumentert effekt blir det vanskelig å kritisere skolen for å ikke jobbe med læringsmiljø. Dette er i tråd med Beck (2008, s. 2-3) sin kritikk av PALS, som dreier seg om skolens bruk av PALS som en avledningsmanøver for unndras kritikk. PALS har fokus på et godt læringsmiljø og å redusere mobbing og annen problematferd (Arnesen et al., 2006, s. 14). Å argumentere med at PALS har dokumentert effekt på slikt arbeid kan virke tiltalende og betryggende i dagens samfunn der evidensbasert praksis har en autoritativ status. Også lærer B viser til det evidensbaserte prinsippet som en positiv side ved PALS.

Forskningen PALS bygger på kan imidlertid problematiseres. Spørreundersøkelsen (Sørli et al., 2014) undersøkte rektorers erfaringer med PALS, som kan være annerledes enn lærernes, foreldrenes og elevenes erfaringer. Å bruke undersøkelsen som dokumentasjon på at skolen er fornøyd med PALS kan derfor være problematisk. Som beskrevet i kapittel 1.6.1. etterstreber NUBU bruk av RCT og effektstudier. Ifølge Hennem og Østrem (2016, s. 51) er ikke studiene nødvendigvis problematiske i seg selv, men det kan være betenkelig å ensidig legge vekt på resultatene fra disse i den pedagogiske praksisen. De sier at barns læring er vanskelig å måle; og omsorg, danning, lek og vennskap er mer komplekst og er vanskelig å undersøke med slike metoder. De problematiserer dessuten studienes ytre validitet, ettersom konteksten studiene gjennomføres i kan være ganske annerledes enn konteksten der tiltakene skal utføres senere. Dette kan ses i sammenheng med enactment-perspektivet, som vektlegger konteksten ved den enkelte skole og klasse. Ettersom lærere vil utføre PALS på ulike måter med ulike elever, kan det være vanskelig å vite sikkert at tiltakene vil fungere.

Informantene ved skole B peker på at de bruker mye tid på å øve på reglene og snakke om dem med elevene, slik at de kan disse godt. Dette indikerer at disse i utgangspunktet ikke er naturlige for elevene å følge og at de ikke så lett internaliserer PALS-verdiene og -holdningene. Dette er i strid med NUBUs mål om at elevene skal internalisere PALS-skolens verdier og normer (Arnesen et al., 2006, s. 30). Lærer B og C trekker fram viktigheten av at elevene forstår hvorfor reglene finnes og å ikke presentere alle på en gang. Dette kan tolkes

som at lærerne tar hensyn til elevene og at elevene skal være motivert til å følge reglene. På den annen side virker det ikke som det er nok at elevene forstår hvorfor reglene finnes, siden det brukes belønning i tillegg. Som nevnt i kapittel 2.3. fører PF til økning i atferden som forsterkes, og materiell belønning kan føre til økt ytre motivasjon. Uttalelsen til lærer B om at hun ser en iver hos elevene til å få oppmuntring bekrefter dette. Det forutsetter imidlertid at elevene opplever belønningene som PF, noe som ikke nødvendigvis er tilfelle. Det er ikke sikkert at alle elevene blir motiverte til å følge reglene for å få bra-kort, selv om det kan virke som PALS legger opp til dette.

Norgreen (2012, s. 46) påpeker at det er nødvendig med etiske refleksjoner når en skal iverksette tiltak som fungerer atferdsmodifiserende, for eksempel med bruk av belønning og konsekvenser som skal endre elevenes tenkemåter og handlinger. Når belønning brukes for å kontrollere atferd, kan det føre til at individet føler seg mindre fritt og autonomt og kan dermed bli mindre indre motivert (Deci & Ryan 1994 i Svartdal & Flaten, 1998, s. 143). Som vist tidligere peker kritikere (for eksempel Beck, 2008) av PALS ofte på manipulering av elever, for eksempel ved bruk av bra-kort. Det støttes av Stensmo (2003, s. 19), som sier at pedagogisk bruk av operant betingning som ofte oppfattes manipulativ, ved at læreren får elevene til å oppføre seg slik han eller hun ønsker (s. 49-51). Sæverot (2011) hevder at ros fører til at elevene får mindre frihet, blir avhengig av ros, mer usikre og mindre selvstendige. Han sier at metoder basert på ros mangler analyse av mellommenneskelige forhold.

På den annen side viser en undersøkelse av Overskeid & Svartdal (1996 i Svartdal & Flaten, 1998, s. 143) at jo mer verdifull belønning forsøkspersonene deres fikk, desto mer frihetsfølelse rapporterte de. Svartdal & Flaten (1998, s. 152) peker dessuten på at operant betingning i stor grad handler om å ta valg. I motsetning til ved klassisk betingning har individet ved operant betingning mulighet til å kontrollere konsekvensene ut fra egen atferd (Svartdal & Flaten, 1998, s. 99). Dermed kan man si at individet har frihet til å velge, men likevel er fanget av konsekvensene. For det er læreren som bestemmer når bra-kortene skal deles ut, noe som gir læreren makt over konsekvensene. Samtidig vet elevene hva som skal til for å få et bra-kort og har dermed en viss kontroll selv, selv om det ikke er lagt opp til å diskutere reglene og elevene har liten medbestemmelsesrett i forbindelse med reglene, hvilket sammenfaller med funnene til Hanssen (2009).

Slik PALS er lagt opp kan det tolkes som at elevene må tilpasse seg til PALS i større grad enn PALS tilpasser seg til elevene, et eksempel er felles regler for alle elevene. Selv om informantene tilpasser PALS til noen elever, er dette unntakene og alle tilpassinger skjer innenfor PALS. Det virker som et mål for informantene at flest mulig elever skal ned i det

grønne feltet i PALS-pyramiden, for eksempel trekker lærer B dette fram som en positiv effekt av PALS. Dette kan tolkes som at avvikende atferd er uønsket og at elevene skal oppføre seg mest mulig likt. Dette ser vi også når assistenten bruker elevene som følger reglene som rollemodeller for elevene hun jobber med.

Det synes å være lite som skiller hovedprinsippene og tiltakene i det amerikanske SWPBIS og PALS, selv om PALS skal være tilpasset norsk kontekst (Madslie, 2017d). For eksempel er materialet i PALS-håndboken oversatt mer eller mindre direkte fra SWPBIS (Arnesen & Askeland, 2006). SWPBIS er utviklet langt unna norsk skole, i en kontekst med farligere problematferd blant elevene – for eksempel skyting (Anderson & Kincaid, u.å.). Ifølge Pettersvold og Østrem (2012, s. 71) skinner frykten for utagerende og voldelige barn gjennom i oversettelsen av slike programmer til tross for tilpassing til norsk skole.

Går vi til Norgreen (2012, s. 47), kan opposisjonell atferd, uro og ulydighet ses på noe positivt, heller enn utelukkende negativt. Duesund, Stray & Bjørnstad støtter dette ved å si at noe uro kan ses på som et sunnhetstegn (2014, s. 149). Det er også i tråd med Løvlie (2013, s. 191), som argumenterer for at PALS gjør naturlig barneatferd til problematferd. Norgreen (2012, s. 46) sier at en oppnår mer danning, vital vekst og utvikling ved en friksjon mellom lærer og elev, framfor et uproblematisk og resultatorientert møte, selv om sistnevnte kan føles mer bekvemt for lærerne.

På bakgrunn av dette er det ikke nødvendigvis ønskelig med rolige elever som følger alle regler. Elever er ulike og har forskjellige grunner til å utføre ulik atferd. Norgreen (2012, s. 44) hevder at diagnoser og etiketter som settes på ulike elever ofte beskriver noe en antar at kompliserer elevens liv, selv om det kanskje ikke er elevens opplevelse. Dessuten overser de ofte hele bildet av eleven. I realiteten handler det gjerne bare om at eleven ikke passer inn i fellesskapets vedtatte idealer og at fellesskapet ikke lykkes i å inkludere eleven. Derfor sier han at det er grunn til å være kritisk til skoleprogrammer med vedtatte idealer.

Det vil naturligvis være komfortabelt og praktisk for læreren at elevene følger regler. Fra PALS-perspektivet kan en si at når læreren bruker PALS blir vedkommende positivt forsterket når elevene utfører ønsket atferd, og de opplever at det fungerer. Dette støttes av Løvlie (2013, s. 194), som sier at endring i elevenes atferd fører til at læreren opplever å lykkes i arbeidet. Dette kan igjen knyttes til informantenes beskrivelser av PALS som et nyttig verktøy, som de opplever at fungerer. Det er rimelig å tro at lærerne får en positiv og motiverende opplevelse ved å bruke slike verktøy som gir ønsket effekt for dem. Ved bruk av bra-kort kan læreren også oppdage hvem som får få kort og har dermed et konkret måleredskap for å se hvilke elever som følger reglene, og kan iverksette eventuelle tiltak.

Når en diskuterer regelbruk i skolen, kan en stille spørsmål om hvem reglene er til for. Skal de øke effektiviteten i skolen og gi målbar effekt av skolens arbeid med læringsmiljø, skal de forenkle lærerens hverdag og øke mestringsfølelsen deres, eller skal de føre til at elevene opplever økt trivsel på skolen? Informantene peker på at problematferden har gått ned og at elevene følger reglene, noe som indikerer at lærerne verdsetter lydige elever som følger reglene. Også Arnesen et al. (2006, s. 20) vektlegger lærerens behov for å oppleve at de har kontroll over elevgruppen. Samtidig kan effektivitetsbegrepet problematiseres, som beskrevet i kapittel 1.2.2, for det vil variere hvem noe er effektivt for. Selv om noe oppfattes som effektivt for læreren, er det ikke sikkert at den samme effekten er ønskelig for elevene. Det kan for eksempel være regler som en elev egentlig ikke ønsker å følge, men vedkommende følger den for å oppnå belønning eller unngå straff. Læreren oppnår da det som er ønskelig for seg selv, og opplever programmet som effektivt.

Det virker som det er fokus på elevenes observerbare atferd ved bruk av PALS. Informantene peker på elever som følger regler og et forbedret læringsmiljø. Det er lett å trekke slutninger som tilsier at elever som er lydige og ikke skaper problemer, også selv opplever et godt læringsmiljø. Men som nevnt tidligere er elever fanget av konsekvensene ved bruk av PALS. Slik kan PALS regnes som symptombehandling, og jeg vil her vise tilbake til Thorkildsen (2015, s. 175-178) som sier at atferd kan være et symptom på indre problemer, og at elevene som følger regler ikke nødvendigvis er lykkelige. Elevers atferd kan være motivert av andre ting i livet deres, som vansker i familien eller i nabolaget, det vi si noe i mesosystemet⁹. På grunn av dette blir det problematisk å kun fjerne symptomer uten å jobbe med det underliggende problemet. Dette støttes av Stensmo (2003, s. 26), som peker på at en annen fare med operant betingning kan være dens fokus på observerbar atferd. Det kan føre til at man overser det som ikke kan observeres, for eksempel følelser som ikke alltid kommer tydelig fram gjennom atferd. Lærer B og lærer C beskriver imidlertid elevene som ikke følger regler som «de som strever» og de som «har det litt vanskelig», noe som indikerer at de tar hensyn til elevenes indre liv og tenker at de har sine grunner til å ikke følge reglene. Samtidig er det symptomene som behandles i stor grad når lærerne belønner ønsket atferd for å få mer av denne.

På den annen side sier Lærer B at PALS fører til at lærerne lytter mer til elevene og lar dem forklare seg, noe som i utgangspunktet ikke er spesielt for PALS. For eksempel sier Opplæringsloven (1998, § 9 A-10) at «Før det blir teke avgjerd om tiltak, har eleven rett til å

⁹ Jfr. Bronfenbrenner (1979 i Arnesen et al., 2006, s. 33)

forklare seg munnleg for den som skal ta avgjerda.» Læreren sier likevel det er en konsekvens av PALS. Videre bruker hun ordet anerkjennelse når hun snakker om bruk av belønning, som om hun ser på belønning som en form for anerkjennelse. Informantene beskriver generelt positive relasjoner til elevene. Lærer A og C påpeker at de hadde et godt forhold til elevene også uten PALS, men at PALS har gjort dem mer bevisste på å jobbe med relasjonene. Dette kan tolkes som at lærerne bruker sin tidligere relasjonskunnskap og slik forbedrer PALS, som jeg pekte på tidligere i kapitlet.

Lærer A viser til et tilfelle der elevene tok initiativ til belønningssystem, og selv var med på å bestemme reglene. Selv om læreren så på dette som en del av PALS, skiller eksempelet seg ut ved at elevene ikke får påført regler og konsekvenser utenfra. Dette kan gi elevene en følelse av medbestemmelse og eierskap til reglene (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 261).

I kapittel 2.3.1. skrev jeg at positiv forsterkning nødvendigvis henger sammen med negativ straff, og at kombinasjonen av disse to vil være bedre etisk sett enn positiv straff og negativ forsterkning. Ifølge Arnesen et al. (2006, s. 99) er det bedre å legge vekt på den ønskete atferden og forsterke denne, enn å gi elever med uønsket atferd mest oppmerksomhet. Dette kan forstås som en oppfordring til å bruke PF og NS i stedet for PS og NF. Dette støttes av informantene, som vektlegger bruk av PS i liten grad i sine uttalelser. På spørsmål om hvilke konsekvenser regelbrudd får viser lærer A til bruk av samtale, og for noen elever kan dette oppleves som PS.

Som nevnt i kapittel 3.2.3. innebærer pedagogisk skjønn et stort ansvar og kan føre til feilbehandling av elever. I PALS er det stort sett felles regler for alle og det er et mål å behandle alle elever likt, hvilket kan oppleves som mer rettferdig for elevene. Informantene har ulike erfaringer knyttet til elevenes reaksjoner på at noen elever med andre forutsetninger ikke trenger å følge alle reglene. Lærer A og lærer B sier medelevene viser forståelse, mens lærer C sier elevene reagerer på dette. Ser vi igjen tilbake til dannelsingsoppdraget, kan det være essensielt at elever erfarer at andre har ulike forutsetninger enn dem selv.

Lærer B og C bruker «trygghet» og «forutsigbarhet» når de snakker om elevene ved bruk av PALS, noe som er i tråd med Tvenning (2014). Trygge elever vil være noe alle ønsker, og i mange tilfeller kan nok forutsigbarhet føre til at dette oppnås. For eksempel vil det motsatte, uforutsigbarhet, ofte føre til utrygghet. Likevel vil kanskje for mye forutsigbarhet og rutiner bli kjedelig for både lærere og elever, for eksempel å stadig bli minnet på og å øve på de samme reglene. I tillegg kan læreres diskusjoner for å møte

enkeltelever på samme måte føre til at taushetsplikten brytes, og dessuten gjøre at eleven ikke blir møtt med blanke ark hos en ny ansatt ved skolen.

Informantene snakker mye om felles praksis og en fellesskapsfølelse, noe som kan oppleves positivt for både lærere og elever. Videre nevner informantene at elevene møter det samme hos alle de voksne og at de samme reglene gjelder overalt. Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 261) peker også på at det kan være en fordel med enkelte felles grunnregler på samme klassetrinn, siden det kan være vanskelig for elever å forholde seg til mange ulike regler hos ulike lærere. Ved en slik felles eller standardisert praksis, er det rimelig å stille spørsmål ved om hvilket rom det er for tilpasset opplæring, som alle elever har rett på (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Dessuten er det ikke nødvendigvis positivt at alle lærere oppfører seg på samme måte, spesielt med tanke på skolens dannelsesoppdrag. Det er en fordel at elevene kan forholde seg til mange forskjellige typer mennesker, som representerer befolkningen utenfor skolen.

Lærer B sier at det i noen tilfeller er nødvendig med kunnskap om PALS for å se at elevene er harmoniske og trygge. Beskrivelsene hennes av elevene som minner om tinnsoldater indikerer at atferden som beskrives er unaturlig, og dermed kan komme i konflikt med dannelsesoppdraget. Det gjelder nok særlig delen av danning som handler om selvvirksomhet, der mennesket skal kunne bestemme over egne levevilkår og meninger (Klafki, 2011, s. 69). Samtidig kan reglene i PALS ses på som vanlig folkeskikk, som fører til at elevene er høflige og ikke plager andre, som også er en del av elevers danning (Klafki, 2011, s. 69). Igjen blir det relevant å spørre hva som vil skje når belønningen opphører, dersom det er denne som motiverer elevene. Det finnes lite forskning på elevers opplevelse av PALS, men elever Strømme (2014a) intervjuet uttrykte at de oppfører seg på bestemte måter for å få bra-kort. Det støttes av Røger (2012) og Sæverot (2017, s. 50-51), som hevder at ved bruk av en behavioristisk form for ros, kan elever kalkulere ut når det lønner seg å vise ønsket atferd og dermed handle for å få ros og blir mer opptatt av å få ros enn å utvikle gode ferdigheter (s. 52).

Informantene erfarer PALS som effektivt, og både lærere og elever kan trolig bli motiverte til å følge reglene. For elever som ikke har problemer med å følge regler, kan det være svært lystbetont å jobbe for å få belønning i form av bra-kort eller ros. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 262) er forskere stort sett enige om at ros generelt fremmer motivasjon. Samtidig kan en atferd som roses miste sin egenverdi og individet blir i stedet motivert for å få belønning (Deci, Koestner & Ryan, 1999 i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 262). Bruk av operant betingning kan sies å avhenge av hvordan belønningssystemer balanseres med

utvikling av indre motivasjon og egenverdien av holdninger og atferd. En for ensidig bruk av PF av ytre atferd kan trolig gå på bekostning av elevenes indre motivasjon og utvikling som selvstendig deltaker i et demokrati, noe som kan ses på som et paradoks sett ut fra skolens dannelsingsoppdrag. PALS kan slik sett være i strid med skolens dannelsingsoppdrag på lengre sikt, selv om det på kort sikt kan være effektivt. Dette støttes av Lekhal (2007), som fant at PALS kan svekke barns indre motivasjon.

Også uten PALS vil det være bruk av operant betinging i skolen, både bevisst og ubevisst, selv om behaviorisme og operant betinging kan sies å ha fått et dårlig rykte i den pedagogiske diskursen. For eksempel sier Sæverot (2011) at de fleste lærere vil nekte for at de praktiserer behaviorisme, selv om de bruker ros for å forsterke ønsket atferd og dermed i prinsippet bruker PF. Det finnes imidlertid andre former for PF enn bra-kort og annen materiell belønning. Stensmo (2003, s. 49-51) påpeker at belønning og straff uansett, på ulike nivåer, finnes i menneskelig interaksjon. Spontan og autentisk ros og oppmerksomhet fra lærere, og medelever som frivillig viser naturlig respekt og omsorg kan fungere som PF. Å oppleve sosial og faglig mestring kan føre til at atferd blir selvforsterkende, og utføres uavhengig av ekstern belønning. Elever kan selv utforske verden rundt seg og erfare naturlige konsekvenser av egne handlinger. Løvlie (2013, s. 186) foreslår å skape trygghet og arbeidsro over tid, framfor å bruke effektive verktøy i PALS. Kanskje vil det være en bedre løsning for elever og lærere etisk sett, og også på lengre sikt med tanke på skolens samfunnsmandat og lærerprofesjonalitetens framtid.

7. Konklusjon

I dette kapittelet oppsummerer jeg først drøftingen for å gi et mer eksplisitt og konkluderende svar på problemstillingen. Deretter presenterer jeg studiens mulige implikasjoner for å vise hvilken kunnskap denne studien kan bidra med, og peker på videre forskningsbehov. Til slutt kommer jeg med noen avsluttende bemerkninger, der jeg betrakter studien i et større perspektiv.

For å oppsummere det jeg har drøftet for å besvare problemstillingen blir det naturlig å vise tilbake til forskningsspørsmålene som konkretiserer problemstillingen:

1. Hvordan bruker lærerne PALS?
2. Har lærerne erfart noen endring i sin profesjonelle praksis og profesjon som følge av PALS?
3. Hvilke dimensjoner av lærerprofesjonalitet vektet i PALS? Og hvilke får mindre oppmerksomhet?

Når det gjelder lærernes bruk av PALS har begge skolene regelmatriser med felles regler, og elevene får belønning for å følge reglene og konsekvenser dersom de bryter reglene. PALS-håndboken brukes aktivt, og de brukes fellestid på å jobbe med PALS. De tilstreber en mest mulig felles praksis, men tilpasser programmet til noen enkeltelever. Bruken av PALS går i bølger og må jobbes med for at lærernes praksis ikke skal bevege seg bort fra PALS.

Hvis vi ser på informantenes erfarte endring i profesjonell praksis og profesjon som følge av PALS, uttrykker de ulike erfaringer. Lærer A ble mer bevisst på å jobbe med relasjoner og fikk nye nyttige verktøy. Lærer B fikk satt sin eksisterende praksis i system, og fikk bekreftelse på at mye av det hun allerede gjorde var effektivt, noe som sammenfaller med funnene til Hagen (2008). Lærer C har lite lærererfaring uten PALS, og uttrykker at programmet gir henne trygghet og nyttige verktøy. Assistenten synes det er positivt med felles praksis, og bruker elementer fra PALS i alle økter. Samtlige sier at alle ansatte må følge felles bestemmelser, og det er derfor rimelig å tro at lærerne må tilpasse sin praksis til PALS og at andre lærere har vært gjennom en større endring enn mine informanter. Samtidig tilpasser og enacter informantene PALS til sin praksis. Mye av det de beskriver som positivt med PALS er noe de kanskje ville gjort uansett. Slik sett bruker lærerne sin tidligere kunnskap og erfaring til å berike og kanskje forbedre PALS.

Knyttet til det siste forskningsspørsmålet ser vi at PALS synes å påvirke hvilke arbeidsoppgaver lærerne utfører, hva de bruker tid på og deres kommunikasjon med elever, kollegaer og foreldre. Det kan tyde på at det legges mer vekt på den politiske siden av profesjonstriangelet og at denne delvis styrer de to andre sidene. Dette støttes av Hennem og Østrem (2016, s. 117), som sier at den politiske styringen av velferdstjenester stadig blir sterkere. De påpeker at den klassiske forståelsen av profesjonalitet, med en balanse mellom de tre sidene, på denne måten utfordres av andre profesjonstilnæringer. På denne måten kan det virke som NUBU har en annen forståelse av lærerprofesjonalitet, der læreren skal støtte seg til PALS i stor grad. Dette kan gå på bekostning av for eksempel lærernes autonomi, andre kunnskapsbaser og relasjonen til elevene. På bakgrunn av dette kan en si at PALS ikke bare styrer elevene, men også lærernes arbeid i noen grad – selv om det ikke nødvendigvis oppfattes som et problem for informantene. Informantene uttrykker seg ikke om skolens samfunnsmandat eller dannelsesoppdrag, og uttrykker lite etisk refleksjon. I stedet vektlegger de nytteverdien av PALS, og benytter PALS og NUBU som kilder til kunnskap.

Ser vi profesjonstriangelet i sammenheng med inndelingen i profesjonalisering ovenfra og innenfra i kapittel 3.1, er det en del fellestrekk mellom den politiske siden i profesjonstriangelet og profesjonalisering ovenfra. På samme måte ser jeg fellestrekk mellom kunnskaps- og etikksiden og profesjonalisering innenfra, som kommer fra profesjonen selv. Jeg viste til en mulig spenning mellom profesjonalisering ovenfra og innenfra. Denne kan sies å eksistere mellom PALS-policyen og lærernes praksis, ettersom PALS må tolkes og oversettes til lærernes praksis i ulike kontekster. Ut fra enactment-perspektivet kan en si at PALS og lærerne står i et dialektisk forhold til hverandre, der lærerne også til en viss grad kan påvirke PALS og gjøre det til sitt eget. Kort oppsummert kan man si at PALS legger sterke føringer på lærerarbeidet, men må enactes til lærernes egen praksis.

7.1. Studiens mulige implikasjoner og videre forskningsbehov

Studiens formål var blant annet å gi lærerne en stemme i forbindelse med PALS, og jeg har derfor undersøkt hvordan fire ansatte ved to PALS-skoler bruker programmet og hvordan det påvirker deres profesjonelle praksis. Jeg fikk innblikk i deres bruk av programmet, og funnene viser at de hovedsakelig har positive erfaringer med PALS. De ønsker å bruke programmet, og det synes å ha positive effekter for dem. Funnene kan være preget av at

informantene var valgt ut av ledelsen og at samtlige var med i PALS-teamet. Kanskje vil denne avhandlingen være med på å øke bevisstheten rundt bruk av PALS, for både lærere og andre. Uansett etterlater studien en del nye og ubesvarte spørsmål, som skaper behov for videre forskning. Siden PALS tas i bruk på stadig flere skoler, påvirkes hverdagen til stadig flere voksne og barn av programmet. PALS kan i et større samfunnsperspektiv ses på som et eksperiment med store grupper mennesker, og vi vet foreløpig lite om effektene på lang sikt. Hva vil for eksempel skje med lærerprofesjonaliteten? Vil lærerens arbeid styres av manualer og retningslinjer fra NUBU? Eller vil lærernes egne holdninger, tolkninger og kunnskap stadig påvirke programmet slik at bruken avtar? Og hva vil skje med elevene? Blir de gode samfunnsbevisste borgere? Eller blir de ukritiske mottakere av politisk styring?

For å få svar på disse spørsmålene blir det nødvendig å forske videre på PALS. Kanskje vil det være interessant å intervju tidligere elever ved PALS-skoler, og høre om deres erfaringer og hvordan det har gått med dem i ettertid. I videre forskning kan også flere lærere intervjues, ettersom utvalget i denne studien er begrenset og kan være preget av å være valgt ut av ledelsen. Observasjon av lærerpraksis og intervju av nåværende elever kan også bidra med verdifull informasjon. Det ville dessuten vært interessant å intervju lærere på skoler som har brukt PALS en periode, men deretter sluttet med programmet – selv om jeg foreløpig ikke har funnet slike eksempler. Det vil også være nødvendig med forskning når det norske programmet PALS nå tas i bruk i andre land, og dermed inn i et annet skolesystem og en annen kulturell kontekst. I tillegg kunne det vært aktuelt å sammenligne PALS-skoler med skoler som bruker lignende programmer.

7.2. Avsluttende bemerkninger

Dagens lærer må forholde seg til eksterne styringer fra programmer som PALS og mange grunnskoler har et program for læringsmiljø. De fleste programmene er evidensbaserte og har fokus på synlig atferd. Som assistenten peker på ville skolen kanskje hatt et tilsvarende program dersom de ikke hadde PALS. Et sentralt spørsmål blir om skolen egentlig trenger slike programmer for å jobbe med læringsmiljø eller om lærerne klarer å finne egnete tiltak på egen hånd. Som beskrevet i kapittel 3.2.5. er læreren viktig for elevene, og Garbo (2014, s. 12) sier at siden læreren er den viktigste faktoren for læring, skal den ikke fjernstyres, og Norgreen (2012, s. 45) spør om en skal tro på mennesket framfor å tro på programmer. Som

Hennum og Østrem (2016, s. 54) påpeker kan imidlertid forskningen PALS er basert på kanskje gi lærere ideer til tiltak og hypoteser om hvordan disse vil fungere, men må tilpasses det enkelte barnet (eleven), barnegruppen (klassen) og barnehagen (skolen). De sier videre at kunnskapen fra forskningen ikke kan «implementeres som en standardisert og fastlagt praksis som passer for alle» (Hennum & Østrem, 2016, s. 54). Ut fra enactment-perspektivet blir også denne typen implementering problematisk, fordi lærere vil tolke kunnskapen forskjellig og tilpasse den til ulike kontekster.

På den annen side kan evidensbasert praksis gi høyere status for læreren, men dersom en slik praksis reduserer lærerens autonomi, og de i økende grad blir manualstyrt, kan yrkesgruppen få lavere status - noe som kan bli et paradoks. Læreres forhold til forskning kan være i ferd med å endre seg nå som grunnskolelærerutdanningen innebærer en masteroppgave (Kunnskapsdepartementet, u.å., s. 43), som kan føre til at framtidige lærere får mer kunnskap om forskning og dermed utvikler en mer kritisk vurderingsevne av annen forskning.

Som snart nyutdannet lektor reagerer jeg på informantenes lite reflekterte og kritiske holdninger til PALS utover den rene nytteverdien for dem i skolehverdagen. Jeg oppfatter et ideal om å være lojal mot skoleledelsens avgjørelser og styringer, både hos informantene og i skolen generelt. I utlysninger av ledige lærerstillinger trekkes for eksempel lojalitet fram som en ønsket egenskap. Også Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) sier læreren skal være lojal «mot egen institusjons mål og retningslinjer», men påpeker at det kun skal forekomme «så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet og vår profesjonsetiske plattform». Samtidig sier den at profesjonen «står imot press fra aktører som vil gjøre barnehagebarn og elever til midler for sine mål» og «tar ansvar for å varsle når rammevilkår skaper faglig og etisk uforsvarlige tilstander». Som jeg pekte på i drøftingskapittelet har PALS på mange måter et etisk utgangspunkt, samtidig som skolen og lærerne gjerne ønsker stillesittende elever som følger regler. Jeg viste også til mulige etiske betenkeligheter ved programmet. For elevenes del er det nødvendig å være kritisk til bruk av programmer i skolen, selv om noen lærere ikke vil våge å uttrykke seg kritisk av frykt for mulige konsekvenser, som undersøkelsen fra Norsk Lektorlag (2018) viser. Det kan derfor trolig oppstå dilemmaer for lærere i spenningen mellom hensynet til elevene og lojalitet mot skoleledelsen.

Nyere forskning fra Pettersvold og Østrem (2018)¹⁰ viser imidlertid at flere barnehagelærere er kritiske og viser motstand mot krav og forventninger de opplever som

¹⁰ Ikke ennå publisert når denne avhandlingen skrives

uforenelig med barnehagens formål. Også i skolen er noe i ferd med å skje etter at Simon Malkenes nylig uttalte seg kritisk om fritt skolevalg. Skoleledelsen vurderte å opprette personalsak mot ham, men prosessen ble avsluttet (Ertesvåg & Bugge, 2018). Han mottok varslersaken Stockmanns hammer (Ruud, 2018) og Fritt Ords Honnør (Saksæther & Jonassen, 2018), og flere viste sin støtte i årets 1. mai-tog (Lundgaard, 2018). Kanskje Malkenes-saken gjør at klimaet for å ytre seg bedres slik at flere tør å uttale seg om også andre kritikkverdige forhold i skolen, for eksempel knyttet til sider ved PALS.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, C. M. & Kincaid, D. (u.å.). Applying Behavior Analysis to School Violence and Discipline Problems: School-Wide Positive Behavior Support. Hentet 9.1. 2018 fra <https://www.pbis.org/resource/8/applying-behavior-analysis-to-school-violence-and-discipline-problems-school-wide-positive-behavior-support>
- Arneberg, P. (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Arnesen, A. & Askeland, E. (2006). Forord. I A. Arnesen, K. Jensen & W. Meek-Hansen (Red.), *Håndbok PALS: positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen* (s. 1). Oslo: Atferdssenteret - norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte : hele skolen med!* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Atferdssenteret. (2006). *Håndbok PALS : positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*. Oslo: Atferdssenteret.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Beck, C. W. (2008). En kritikk av adferdsprogrammet PALS i skolen. Hentet 18.09 2017 fra <http://www.forumnyskole.org/en-kritikk-av-adferdsprogrammet-pals-i-skolen/>
- Biesta, G. (2002). How general can Bildung be? Reflections on the future of a modern educational ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 377-390.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Braun, A., Maguire, M. & Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547-560.
- Brusegard, S. (2017, 01.12). Flertall for én time fysisk aktivitet hver dag. Hentet 16.01 2018 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/flertall-for-en-time-fysisk-aktivitet-pa-skolen/>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(01), 28-40.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 1-32). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Duesund, L., Stray, J. H. & Bjørnstad, E. (2014). Uro i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 ER, 3, 149-151.

- Dæhlin, K. E. (2015). *PALS gjennom lærernes øyne. En kvalitativ studie om læreres erfaringer med det skoleomfattende programmet PALS og hvordan programmet kan ha bidratt til å styrke arbeidet med utagerende elever på en norsk byskole* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/294301/Kristin%20Elle%20Dæhlin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eikseth, A. G., Dons, C. F. & Garm, N. (2012). Innledning: Om utdanning mellom styring og danning. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning* (s. 15-27). Tromsheim: Akademika.
- Ekeland, T.-J. (2004). *Autonomi og evidensbasert praksis* (Arbeidsnotat nr. 6). Høgskolen i Oslo, Oslo
- Ekeland, T.-J. (2007). Evidens og nypositivisme. *Forskningsspolitikk*(2), 10.
- Ertesvåg, F. & Bugge, S. (2018, 25.04). Oslos skoledirektør: Avslutter personalsak mot Simon Malkenes. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/9mVwbp/oslos-skoledirektoer-avslutter-personalsak-mot-simon-malkenes>
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International sociology*, 18(2), 395-415.
- Fekjær, S. B. & Skilbrei, M.-L. (2016). Profesjonsutøvelse i praksis. *Sosiologi i dag*, 46(1).
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift 23.juni 2006 nr. 724 til opplæringslova*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1995). *Ha tillit til læreren : skoleutvikling gjennom samarbeid* (What's worth fighting for? : working together for your school). Oslo: Bedre skole/Norsk lærerlag.
- Gadamer, H.-G. (2001). Tekst og fortolkning (T. Skorgen, Overs.). I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 163-197). Oslo: Spartacus.
- Garbo, J. (2014). Lærerens profesjon og oppdrag. *Bedre skole*(4), 12-19.
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten: om skjønnsutøvelse og styring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Geertz, C. (2001). Fra den innfødtes synsvinkel : om den antropologiske forståelsens egenart (T. H. Eik, Overs.). I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 289-305). Oslo: Spartacus.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G. (2017). Pedagogisk skjønn. I H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk : kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 256-274). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hagen, W. (2008). *Erfaringer med tiltaksprogrammet PALS : en kvalitativ undersøkelse av hva lærere og skoleledere framhever ved implementeringen av pilotprosjektet - en innovasjon for å forebygge og redusere problematferd i skolen*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31998/130508_med_vedlegg.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hanssen, L. O. (2009). *En skole mellom mekanisme og vitalisme: om innføringen av PALS i grunnskolen* (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø, Tromsø. Hentet fra

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1888/thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Hargreaves, A., Baker, M. & Foote, M. (2004). Å undervise på tross av kunnskapssamfunnet I: Slutten på oppfinnsomheten (K. O. Jensen, Overs.). I A. Hargreaves (Red.), *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet : utdanning i en utrygg tid* (s. 96-115). Oslo: Abstrakt forl.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92-107.
- Holgensen, H. & Trippestad, T. A. (2011, 24.10). Hva blir registrert om våre barn? *Bergens Tidende*, s. 21.
- Horne, H. & Øyen, B. (2005). *Målrettet miljøarbeid : anvendt atferdsanalyse : 1 : Læringsteori og dagliglivets pedagogikk* (2. utg., Bind 1). Oslo: G.R.D. forl.
- Hovdenak, S. S. (2012). Kunnskap og danning i skolen: om relasjonen mellom ulike kunnskapsformer. I A. G. Eikseth, C. F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning: et nordisk panorama* (s. 47-62). Trondheim: Akademika.
- Imsen, G. (2009). Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. *Bedre skole*(1), 42-49.
- Imsen, G. (2012). Kompetansemål som læreplanlogikk (s. 97-113). Trondheim: Akademika.
- Isaksen, V. A. (2011). Evidensbasert praksis og danning : Pedagogisk praksis - i spenningsfeltet mellom evidens og danning. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Danning. Introduksjon til et ullent begrep* (s. 279-293). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(05), 373-386.
- Kanestrøm, E. & Taraldsen, E. (2014). Den profesjonelle lærer - en bokserie. I K. Steinsholt, E. Kanestrøm & E. Taraldsen (Red.), *Profesjonell lærer : muligheter og begrensninger* (Bind 2, s. 15-31). Inderøy: Norsk pedagogisk forlag.
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier : 2* (s. 27-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? : norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsese teori og didaktik : nye studier* (Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, B. Christensen, Overs., 3. utg.). Århus: Klim.
- Knudsen, Y. K. (2011). *Programlojalitet og lokale translasjoner: En kvalitativ intervjustudie av hvordan lærere ved to skoler har opplevd implementeringen av utviklingsprogrammet PALS* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269441/450441_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Indledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 9-36). Oslo: Pax.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000oddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (u.å.). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs., 2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Køste, C. & Egtvedt, M. (2008). *Lydighetstrening i teori og praksis*. Tiller: Canis.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E. (2016). Når profesjonaliteten møter seg selv i døra. I T. Krüger, P. E. Leirhaug, D. Wilson & L. T. Grindheim (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 137-156). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lekhal, R. (2007). *Atferdsprogrammet PALS: konsekvenser av og utfordringer forbundet med implementeringen av atferdsprogrammet PALS i norske skoler* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31077/1/MasteroppgaveRatiblekhal%5B1%5D.pdf>
- Lundgaard, H. (2018, 01.05). 1. mai i bilder: Ulsrud-lærer Simon Malkenes hyllet i 1. mai-tog. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/WLBwG2/1-mai-i-bilder-Ulsrud-larer-Simon-Malkenes-hyllet-i-1-mai-tog>
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(03), 185-198.
- Madslie, I. (2017a, 15.03). Hvordan brukes SWIS™ i skolene? Hentet 9.1. 2018 fra <http://www.swis.no/hvordan-brukes-swis-i-skolene/category230.html>
- Madslie, I. (2017b, 15.03). Hvorfor bruke SWIS™? Hentet 02.04 2018 fra <http://www.swis.no/hvorfor-bruke-swis/category229.html>
- Madslie, I. (2017c, 21.03). Implementering. Hentet 17.10 2017 fra <http://www.nubu.no/implementering-opplaring/>
- Madslie, I. (2017d, 01.03.). Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (PALS). Hentet 16.09 2017 fra <http://www.nubu.no/informasjon-om-pals-modellen/>
- Malkenes, S. (2014). *Bak fasaden i Osloskolen*. Oslo: Res publica.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S. (2013). *Reshaping teacher professionalism : an analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability* (Doktorgradavhandling). Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Oslo
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. (2013). Profesjonalt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier : 2* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.

- Morken, S. R. (2014). "Alle gode ting fungerer" Relasjonsbygging og klasseledelse i en PALS-skole (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281024/Morken.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge. (u.å.-a). Implementeringsplan for den skoleomfattende tiltaksmodellen PALS. Hentet 02.04 2018 fra http://www.nubu.no/getfile.php/1315471/Filer/nubu.no/Internett/Programmer_Metoder/PALS/Implementeringsplan%20for%20PALS%202018.pdf
- Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge. (u.å.-b). PALS-skoler. Hentet 05.11 2017 fra <http://www.nubu.no/pals-skoler/category1073.html?offset806=0>
- National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. (u.å.-a). PBIS Frequently Asked Questions. Hentet 9.1. 2018 fra <https://www.pbis.org/school/swpbis-for-beginners/pbis-faqs>
- National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. (u.å.-b). SWPBIS for Beginners. Hentet 9.1. 2018 fra <https://www.pbis.org/school/swpbis-for-beginners>
- Natvig, H. & Eng, H. (2014, 22.01). Beskrivelse og vurdering av tiltaket: PALS, Positiv, støttende læringsmiljø og samhandling. Hentet 9.1. 2018 fra https://ungsinn.no/post_tiltak/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-og-samhandling-2/
- Noach, T. (2014). Samhandling. I A. Tjora (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/samhandling>
- Nordahl, T. (2015). «Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på».
- Norge Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Norgreen, E. (2012). Programmer og selvstendig tenkning. Sansen for kategorier. *Bedre skole*(4), 44-47.
- Norsk Lektorlag. (2018, 18.04). Kritisk for yringsfrihet i skolen. Hentet 19.04 2018 fra <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2018/kritisk-for-ytringsfrihet-i-skolen-article1828-305.html>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet 12.11 2017 fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Närhälsans utvecklingscentrum Barns psykiska hälsa (Producer). (2016a, 31.10.2017). Terje Ogden PALS föreläsning 160503. [Videoklipp] Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=WToLySli89k&t=1s>
- Närhälsans utvecklingscentrum Barns psykiska hälsa (Producer). (2016b, 31.10.2017). Terje Ogden PALS föreläsning 160503 forts. [Videoklipp] Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=12h7bnG6pEo&t=1s>
- Nærings- og fiskeridepartementet. (2004). *Lisboa-strategien*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/lisboa-strategien/id106068/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patentstyret. (2011, 12.05). Oversendelse av registreringsbevis for varemerkeregistrering nr. 259936. Hentet 02.04 2018 fra

http://www.nubu.no/getfile.php/135408/Filer/nubu.no/Internett/Programmer_Metoder/PALS/110512%20Varemerkeregistrering%20PALS.pdf

- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke : jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roos, M. & Trippestad, T. A. (2015). Reformert eller deformer? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 397-402.
- Ruud, M. (2018, 30.04). Malkenes får varslerpris for å ha fortalt om konsekvenser av fritt skolevalg. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/april/malkenes-far-varslerpris-for-a-ha-fortalt-om-konsekvenser-av-fritt-skolevalg/>
- Røger, D. H. (2012). *PALS og identitet : en presentasjon og kritisk analyse av PALS-programmet i forhold til identitetsdannelse*. Det teologiske menighetsfakultet, Oslo. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/161161/AVH505-kand-nr-105-Masteravhandling-navn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sahlberg, P. (2016). *Professional autonomy, trust and collaboration in educators' work*. Paper presentert på: Philosophy of Education Society of Great Britain. Annual Conference. New College, Oxford. Hentet fra <http://www.philosophy-of-education.org/dotAsset/bc4f09b5-a27f-4306-9966-3aa1fa2cf12c.pdf>
- Saksæther, E. C. H. & Jonassen, A. (2018, 14.05). Fritt Ords Honnør til Malkenes. *Nrk*. Hentet fra <https://www.nrk.no/ostlandssendingen/fritt-ords-honnor-til-malkenes-1.14049187>
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, 31(1), 30-43.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass : trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, J. R. (2018). Skole kjører sak mot kritiker. *Klassekampen*. Hentet fra <http://www.klassekampen.no/article/20180418/ARTICLE/180419886>
- Smith, K. & Ulvik, M. (2015, 04.09). "Uten et profesjonelt handlingsrom basert på tillit til profesjonen, tror vi det vil bli uinteressant å bli lærer". Hentet 30.11 2017 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/september/kronikk-2015-14/>
- Språkrådet. (u.å.). Policy på norsk? Hentet 19.03 2018 fra <http://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/policy-pa-norsk/>
- Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole*(1), 54-62.
- Steinsholt, K. (2014). Profesjonell lærer: muligheter og begrensninger. I K. Steinsholt, E. Kanestrøm & E. Taraldsen (Red.), *Profesjonell lærer: muligheter og begrensninger* (Bind 2, s. 33-76). Inderøy: Norsk pedagogisk forlag.
- Stensmo, C. (2003). *Lederstil i klasseværelset* (Ledarstilar i klassrummet). Vejle: Kroghs Forlag.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice* (4. utg.). Boston: Allyn and Bacon.

- Strand, T.-A. (2011). *Teoretisk gjennomgang av PALS og Skjervheims kritikk av positivismen: PALS, positivisme i forkledning?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31431/2/TAS.pdf>
- Straume, I. (2013). Danningens filosofihistorie : en innføring (s. 15-54). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Strømme, L. M. (2014a). Når belønning straffer seg. *PSYKOLOGI I KOMMUNEN*(4), 7-16.
- Strømme, L. M. (2014b). PALS – modellen: "Livbøye eller tvangstrøye"? *PSYKOLOGI I KOMMUNEN*,(3), 49-58.
- Svartdal, F. (2017). Betinging. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/betinging>
- Svartdal, F. & Flaten, M. A. (1998). *Læringspsykologi*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Sæverot, H. (2011). Praising Otherwise. *Journal of Philosophy of Education*, 45(3), 455-473. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00811.x
- Sæverot, H. (2017). *Pedagogikkvitenskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2014, 01.08). Belønningstyranniet. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/XwJyo/Belønningstyranniet>
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2007). 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.
- Sørli, M.-A., Ogden, T., Arnesen, A., Olseth, A. R. & Meek-Hansen, W. (2014, 21.01). Skoleledere om PALS. Hentet 25.04 2018 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skoleledere-om-pals/>
- Sørli, M.-A., Ogden, T. & Olseth, A. R. (2016). Examining Teacher Outcomes of the School-Wide Positive Behavior Support Model in Norway: Perceived Efficacy and Behavior Management. *SAGE Open*, 6(2), 1-13.
- Terum, L. I. & Grimen, H. (2009). Profesjonsutøvelse - kvalitet og legitimitet. I H. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 9-16). Oslo: Abstrakt.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorkildsen, I. M. (2015). *Du ser det ikke før du tror det : et kampskrift for barns rettigheter*. Bergen: Vigmostad Bjørke.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tvenning, G. T. (2014). *Kan PALS være et hjelpemiddel til å styrke klasseledelsen i skolens tilpassa opplæring?* (Masteroppgave). Universitetet i Nordland. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/219325/Tvenning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole. Temanotat 2011:2*. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale studier om norsk skole temanotat.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 06.09). Fravær i videregående skole. Hentet 20.04 2018 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vitnemal/fravar-i-videregaende-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 02.02). Hva er tilpasset opplæring? Hentet 18.04 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016c, 05.09). Læringsmiljø- og antimobbeprogrammer. Hentet 11.1. 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/laringsmiljo--og-antimobbeprogrammer/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lar_eplanen_bm.pdf
- Utdanningsforbundet. (2008). *Evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet*. (Temanotat 6). Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2008/temanotat_2008_06.pdf
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20bm_ny%2031.10.12.pdf
- Vannebo, A. (2013, 26.06). Positiv elevatferd og støttende læringsmiljø i skolen, pilotprosjekt. Hentet 29.11 2017 fra <http://www.nubu.no/positiv-elevatferd-og-stottende-laringsmiljo-i-skolen-pilotprosjekt-02-05/category143.html>
- Vannebo, A. (2017, 21.08). Kort om NUBU. Hentet 31.10 2017 fra <http://www.nubu.no/om-oss/category7.html>
- Østrem, S. (2006, 25.08). Pizza og kake som belønning. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/pizza-og-kake-som-belonning/66245570>
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt : etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Østrem, S. & Pettersvold, M. (2013, 28.12). Statsrådens disiplin-bom. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/8wVLW/Statsradens-disiplin-bom>
- Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzel.

Vedlegg

1. Utdrag fra veiledende eksempel på regelmatrise
2. Informert samtykke
3. Tilbakemelding fra NSD
4. E-post til skoler
5. Informasjonsskriv til lærere
6. Intervjuguide lærer
7. Intervjuguide assistent

Vedlegg 1: Utdrag fra veiledende eksempel på regelmatrise

| | Vis respekt | Vis ansvar | Vis omsorg |
|----------------|--|---|---|
| I klasserommet | <ul style="list-style-type: none"> • Rekk opp handa når du vil si noe • Hør etter og følg beskjeder • Hold hender og føtter for deg selv • Lytt når andre har ordet • Bruk innestemme • Vær høflig • Bruk din lærers og medelevers navn • La andres ting være i fred • Vær ærlig mot deg selv og andre • Godta at vi er og mener forskjellig | <ul style="list-style-type: none"> • Sjekk arbeidsplan – ta med det du trenger • «Be there, be ready» (=vær presis, vær forberedt) • Gå raskt til arbeidsplassen din • Prøv først før du ber om hjelp • Arbeid rolig uten å forstyrre andre • Si fra hvis noen trenger hjelp • Tenk selv – ta egne valg og stå for dem • Ta vare på skolemateriellet • Kast søppel i søppelbøttene • Rydd før du går • Mobiltelefonen er slått av | <ul style="list-style-type: none"> • Hjelp hverandre • Samarbeid med alle • Le med og ikke av • Gi ros • Hils på hverandre |
| På gangen | <ul style="list-style-type: none"> • La andres ting være i fred • Hold hender og føtter for deg selv • Bruk innestemme • Snakk hyggelig til hverandre • Respekter andre som arbeider | <ul style="list-style-type: none"> • Sett sko og heng klær på plassen din • Si fra hvis noen trenger hjelp • Gå rolig • Åpne dører forsiktig • Hold gulvet ryddig • Gå direkte dit du skal • Du har lov til å sitte i korridoren utenfor landskapet før klassens første time | <ul style="list-style-type: none"> • Hjelp hverandre • Vis at du ser andre rundt deg • Hils på hverandre |
| I skolegården | <ul style="list-style-type: none"> • La andre leke i fred • Snakk hyggelig • Følg regler i ballspill og lek (Er du usikker, spør en voksen) • La andres eiendeler være i fred • Følg beskjeder fra voksne • Vent på din tur • Du kan kaste snøball på blink | <ul style="list-style-type: none"> • Ta vare på skolens uteområde • Bruk utstyret til hva det er ment for • Lever tilbake lånt utstyr • Kle deg etter forholdene • Gå inn når pausen er over • Vær på skolens uteområde • Dersom du må forlate skolens område, må du spørre en voksen om lov • Si fra til en voksen når noen trenger hjelp, eller når noe er farlig • Kast søppel i søppelbøttene • Sykkelen skal stå på anvist plass i skoletida | <ul style="list-style-type: none"> • La alle som vil, være med på leken • Bry deg om at andre har det bra |
| På tur | <ul style="list-style-type: none"> • Hør etter og følg beskjeder • Snakk hyggelig • Hold hender og føtter for deg selv • La andre leke i fred • Ta vare på naturen • Respekter de dere møter • Representer Berger positivt | <ul style="list-style-type: none"> • Ha med det du trenger • Kle deg etter forholdene • Hold deg sammen med de andre • Rydd opp etter deg • Ta med utstyr tilbake • Følg trafikkregler | <ul style="list-style-type: none"> • Hjelp hverandre • La alle være med i leken/aktiviteten • Del med andre • Oppmuntr hverandre |

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Lærerprofesjonalitet i PALS”

Bakgrunn og formål

Min masteroppgave i pedagogikk handler om lærerprofesjonalitet i PALS. Formålet er å bidra med kunnskap om hvordan lærere bruker PALS og om ansattes erfaringer og synspunkter knyttet til dette programmet.

Problemstillingen er:

Hvordan beskriver grunnskolelærere sin lærerprofesjonalitet ved bruk av PALS?

Dette er en masteroppgave ved Høgskolen på Vestlandet, uten eksterne oppdragsgivere eller samarbeidende institusjoner.

Intervjuobjektene er valgt ut for å gi et best mulig svar på problemstillingen. Kriteriet for å delta er å være ansatt på en PALS-skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det vil bli foretatt intervjuer av 3-4 lærere og en assistent for å høre om deres erfaringer med PALS. Intervjuene vil bli tatt opp, men ingen personopplysninger eller personidentifiserbare opplysninger oppgis under opptaket.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten som har navn og kontaktinformasjon til intervjupersonene. Disse vil til enhver tid holdes atskilt fra lydopptakene slik at det ikke er mulig å spore opp hvem som snakker på lydopptaket. Intervjupersonene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 30. juni 2018. Alle personopplysninger og opptak vil da slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli slettet og ikke bli brukt i avhandlingen.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student Mari Kristine Skovsgaard Berg på e-post: XXX eller telefonnummer XXX. Eventuelt kan hovedveileder Tom Are Trippestad kontaktes på e-post: XXX. Biveileder Vibeke Solsvik Foldnes kan også kontaktes på e-post: XXX

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Tom Are Trippestad

5063 BERGEN

Vår dato: 24.11.2017

Vår ref: 57217 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 15.11.2017 for prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 57217 | Lærerprofesjonalitet i PALS |
| Behandlingsansvarlig | Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig | Tom Are Trippestad |
| Student | Mari Kristine Skovsgaard Berg |

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen på Vestlandet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vedlegg 4: E-post til PALS-skoler

Hei,

Jeg tar en mastergrad i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet. Min masteroppgave handler om PALS, og i den forbindelse ønsker jeg å intervju lærere på PALS-skoler for å høre om deres erfaringer med programmet.

Intervjuene vil være som en samtale omkring temaer som er relevante for lærerens arbeid med PALS. Noen spørsmål er laget på forhånd og oppfølgingsspørsmål kan dukke opp underveis.

Intervjuene kan finne sted på skolen deres, eller et annet sted etter lærerens ønske. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene i løpet av januar. Tidsrammen er satt til maks en time.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å gjenkjenne lærerne eller skolen i avhandlingen.

Jeg håper at dere har noen som ønsker å delta. Ettersom jeg vil intervju lærere på ulike PALS-skoler, ønsker jeg å intervju maks to lærere per skole. Vedlagt ligger et informasjonsskriv til lærerne.

Jeg setter pris på hurtig tilbakemelding av hensyn til min videre arbeidsprosess.

Vennlig hilsen,
Mari K. Skovsgaard Berg,
Høgskolen på Vestlandet

Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt om lærerprofesjonalitet og PALS

Jeg tar en mastergrad i undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet. Min masteroppgave handler om hvilke erfaringer lærere har gjort seg med PALS. Prosjektet vektlegger å få frem lærerstemmene, fordi lærerne i liten grad har vært fremme i diskusjonen om positive og negative sider ved PALS. I den forbindelse er jeg nå på jakt etter lærere som ønsker å bli intervjuet.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

Intervjuet vil være som en samtale omkring temaer som er relevante for ditt lærerarbeid på en PALS-skole. Dersom du ønsker kan du få tilsendt temaer for intervjuet på forhånd. Intervjuet kan finne sted på skolen din, eller et annet sted etter ditt ønske. Tidsrammen vil være maks en time.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg eller skolen din i avhandlingen.

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn.

Hvorfor delta?

Ved å delta i dette prosjektet bidrar du til å gi lærerne en stemme i forskning på PALS. I dag har vi liten innsikt i hvilke synspunkter, meninger og erfaringer lærerne har med ulike programmer som kommunene, rektorene eller kollegiene implementerer.

Takk for at du tok deg tid til å lese invitasjonen. Jeg håper at du har lyst og anledning til å delta. Jeg setter pris på hurtig tilbakemelding av hensyn til min videre arbeidsprosess.

Vennlig hilsen,

Mari K. Skovsgaard Berg,
Høgskolen på Vestlandet

Vedlegg 6: Intervjuguide lærer

| Intervjuspørsmål |
|---|
| 1. Hvordan vil du (kort?) beskrive PALS? |
| 2. Hvordan ble PALS innført på denne skolen? |
| Ekstraspørsmål: hvem tok initiativ? |
| Ekstraspørsmål: hvordan fikk dere presentert PALS? |
| Ekstraspørsmål: hvem bestemte at skolen skulle innføre PALS? |
| Ekstraspørsmål: hvordan ble PALS innført? |
| Ekstraspørsmål: Hvordan fikk dere opplæring i PALS? |
| Ekstraspørsmål: Hvilke behov skulle dekkes og hvem definerte disse behovene? |
| 3. Hvilke diskusjoner var det i lærerkollegiet om innføringen av PALS? Og i hvilken kontekst? Lærere, rektor? |
| Ekstraspørsmål: Hva var eventuelt argumentene for og imot? |
| 4. Har læringsmiljøet på skolen endret seg med PALS? Hvordan? |
| Ekstraspørsmål: Hvordan var læringsmiljøet i klasserommet før PALS? |
| Ekstraspørsmål: Har nivået av uro endret seg etter dere begynte med PALS? |
| Ekstraspørsmål: Har problematferden gått ned på skolen? |
| 5. Hvordan bruker du PALS? Hvilke elementer? |
| Ekstraspørsmål: I hvilken grad? |
| Ekstraspørsmål: Har bruken av PALS endret seg? |
| 6. I hvilken grad er det mulig å tilpasse PALS? |
| Ekstraspørsmål: Kan noe velges bort? |
| Ekstraspørsmål: Eksempel på tilpassinger? |
| Ekstraspørsmål: Har du valgt bort noen elementer fra PALS? Hvorfor? |
| 7. Har alle samme regler og konsekvenser? Hva tenker du om det? |
| 8. Er det andre konsekvenser på regelbrudd med PALS i forhold til det du hadde tidligere? Hvordan? |
| Ekstraspørsmål: Bruker du belønning på en annen måte enn før PALS? |
| 9. Har PALS påvirket samarbeidet mellom lærerne? Hvordan? |

| |
|---|
| 10. Hvilke tilbakemeldinger gir foreldrene om PALS? |
| Ekstraspørsmål: mulig å tilpasse til ulike elever? Hva skjer dersom lærere er imot PALS? Kan foreldre søke om fritak? |
| 11. Hvordan tror du elevene opplever PALS? |
| 12. Har PALS påvirket relasjonen mellom deg og elevene? Hvordan? |
| 13. Opplever du at PALS virker inn på ditt lærerarbeid? Hvordan? |
| Ekstraspørsmål: Har din lærerrolle endret seg med PALS? Hvordan? |
| Ekstraspørsmål: Påvirkes valgene du tar i klasserommet av PALS? Hvordan? |
| Ekstraspørsmål: Disponerer du tiden annerledes? |
| 14. Til slutt hvis du kort skulle oppsummert positive og negative erfaringer med PALS, hva ville det vært? |

Vedlegg 7: Intervjuguide assistent

1. Hvordan vil du kort beskrive PALS?
2. Kan du beskrive hvordan PALS ble innført på skolen (hvis du jobbet her da)?
3. Har læringsmiljøet på skolen endret seg med PALS? Hvordan?
4. Hvordan ser du at lærerne bruker PALS?
5. Hvordan bruker du PALS?
6. Er det mulig å tilpasse PALS til egen praksis?
7. Har alle ansatte samme regler og konsekvenser? I så fall: Hva tenker du om det?
8. Hva tenker du om lærerrollen i lys av PALS?
9. Til slutt - hvis du kort skulle oppsummert positive og negative erfaringer med PALS, hva ville det vært?