

«Alle gode ting fungerer»

Relasjonsbygging og klasseledelse i en PALS-skole

Solveig Rørstad Morken



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave, tilpasset opplæring

Høgskolen i Hedmark, avd Hamar

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

For tre år siden begynte jeg på studiet Master i tilpasset opplæring, med blandede forventninger til hva et masterstudie ville innebære. Jeg var da gravid med Jakob, og siden den gang har også Mie kommet til verden. Jeg skal ikke lyve og si at det ikke har vært tøft, for det har det. Panikken har meldt seg mer enn én gang, sommerkveldene har vært lange og varme, men jeg har kommet meg mer eller mindre helskinnet gjennom det. Når jeg nå skal levere oppgaven vil det føles som en enorm lettelse, men kanskje også litt vemodig.

Jeg har lært utrolig mye både faglig og om meg selv, og oppgaven har gitt stor inspirasjon til å fortsette og prøve å være den «gode lærer».

Det er flere det er verdt å takke.

Takk til veileder Ola Johan Sjøbakken. Du har roet meg ned når panikken har tatt overhånd, og lært meg å se det positive i ting som i utgangspunktet har sett mørkt ut.

Takk til mine korrekturlesere Marethe Solbakken, Helen Johannessen og Kristin Rørstad Morken. Dere så med friske øyne på noe jeg har stirret på lenge. Takk også til Line Skaaraas Bandhusena for hjelp til oversettelse av sammendraget.

En takk bør rettes til ledelsen ved Lunden skole, for tilrettelegging av arbeidstiden slik at jeg fikk gjennomført studiet. Og et hjertelig og stort takk til mine informanter. Uten dere, ingen oppgave.

Til familie og venner. Takk for at dere har hatt tro på meg, stilt opp som barnevakt, trøstet og oppmuntret meg, og godtatt mine utallige «nei» til å bli med på sosiale aktiviteter. Og sist men ikke minst takk til min kjære familie; Mie, Jakob og Lars Martin. Dere har holdt ut med meg gjennom det hele, og vært til større inspirasjon enn dere aner.

Hamar, 1.9.14

Solveig Rørstad Morken

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
SAMMENDRAG	6
SUMMARY	7
1. INNLEDNING	8
1.1 TEMA OG BEGREPSAVKLARING	8
1.2 BAKGRUNN OG FORMÅL.....	9
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	10
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	11
2. TEORI	12
2.1 KLASSELEDELSE	12
2.1.1 <i>En av de viktigste oppgavene læreren har</i>	12
2.1.2 <i>Ulike tilnærminger til rollen som klasseleder</i>	15
2.2 RELASJONSBYGGING	17
2.2.1 <i>Gode relasjoner og betydningen for læring</i>	17
2.2.2 <i>Klassemiljø</i>	19
2.3 ET KRITISK BLIKK PÅ TEORI.....	20
2.4 POSITIV ATFERD, STØTTENDE LÆRINGSMILJØ OG SAMHANDLING I SKOLEN - PALS.....	22
2.4.1 <i>Presentasjon av PALS</i>	22
2.4.2 <i>Klasseledelse</i>	24
2.4.3 <i>Relasjonsbygging</i>	25
3. VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV OG METODE	30
3.1 FENOMENOLOGI	30

3.2	FORSKNINGSMETODE	31
3.2.1	<i>Kvalitativ forskning</i>	31
3.2.2	<i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	32
3.2.3	<i>Forskerens rolle og førforståelse</i>	33
3.2.4	<i>Etiske spørsmål</i>	34
3.2.5	<i>Reliabilitet, validitet og generalisering</i>	35
3.3	INNSAMLING AV DATA	37
3.3.1	<i>Valg av informanter</i>	37
3.3.2	<i>Utforming av intervjuguide</i>	38
3.3.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	39
3.4	ANALYSE OG DRØFTING AV DATAMATERIALET	40
3.4.1	<i>Systematisering, kategorisering og tolkning</i>	41
4.	PRESENTASJON AV RESULTATENE	42
4.1	INNLEDNING	42
4.2	HOLDNINGER TIL PALS	42
4.2.1	<i>Implementeringens betydning</i>	43
4.2.2	<i>Hva er PALS?</i>	44
4.2.3	<i>Felles praksis og helhetsskoleprinsippet</i>	45
4.3	SYN PÅ EGEN KLASSELEDELSE	46
4.3.1	<i>Klasseledelse og egen praksis</i>	46
4.3.2	<i>Klasseledelse og PALS</i>	46
4.4	RELASJONER	47
4.4.1	<i>Skolemiljø og klassemiljø</i>	47
4.4.2	<i>Relasjonen mellom lærere og elever</i>	48

4.4.3	<i>Arbeidsmiljø blant personalet</i>	49
4.5	FORSTERKNING AV POSITIV ATFERD.....	49
4.5.1	<i>Ulik praksis</i>	49
4.5.2	<i>Belønningenes verdi</i>	50
5.	DRØFTING AV RESULTATENE I LYS AV TEORIEN	52
5.1	HOLDNINGER TIL PALS	52
5.2	SYN PÅ EGEN KLASSELEDELSE	53
5.3	RELASJONER	54
5.4	FORSTERKNING AV POSITIV ATFERD.....	56
	AVSLUTNING	58
	LITTERATURLISTE	61
	VEDLEGG	63

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark.

Problemstillingen er:

På hvilken måte kan PALS-metoden styrke lærerens selvtillit som klasseleder?

Og forskningsspørsmålet er:

På hvilken måte kan bruk av PALS-metoden bidra til økt fokus på relasjonsbygging mellom lærere og elever i skolen?

Oppgaven er bygget på enkeltintervjuer av fem informanter, hvorav en rektor og fire lærere ved én skole. Skolen er i sitt tredje år med implementering av PALS-metoden.

Bakgrunn for valg av tema i oppgaven er at flere barn og unge strever med sosiale ferdigheter. Dette kommer til syne i klasserommene ved økt utvikling av atferdsproblemer og et dårligere læringsmiljø. Læreren og dens kompetanse innen klasseledelse trekkes frem som et av de viktigste midlene mot utvikling av atferdsproblemer og for bygging av et godt læringsmiljø. Å ha en god relasjon til alle elevene er i denne sammenheng svært viktig. PALS setter lys på både klasseledelse og relasjonsbygging, og presenterer tiltak for å gjøre læreren til den gode lederen i klasserommet.

Funnene i min undersøkelse viser at informantene fra før var sikre på at deres lederevner og relasjonsbyggende egenskaper var gode. Det de derimot trekker frem er at det har vært nyttig å få denne bevisstheten om at det de gjør er vist virkningsfullt gjennom forskning.

Summary

This is a master's thesis in customized training at Høgskolen i Hedmark.

The problem to be addressed is:

In what way can the PALS method strengthen the teacher's confidence as a class leader?

And the research question is:

In what way can the use of the PALS method contribute to the increased focus on relational building between teachers and students in school?

The task is built on individual interviews of five informants, of whom one is a school principal and the other four are teachers. All informants work at the same school. The school is in its third year of implementation of the PALS method.

The basis for my choice of theme in this paper is that an increasing number of children and adolescents are struggling when it comes to social skills. This appears in the classrooms as increased development of behavioral problems and a poorer learning environment. The teacher and his expertise in class management is highlighted as one of the most important means to avoid the development of behavioral problems and to help creating a good learning environment. To build good relations with all the pupils, are in this context very important. PALS puts an important light on both the class management and the relational building, and it presents a series of measures to help making the teacher the great leader of the classroom.

The findings of my survey show that the informants already were confident that their leadership skills and their quality in relational-building were good. On the other hand, what they did point out as helpful, was to get the awareness that what they do is shown effective through scientific research.

1. Innledning

1.1 Tema og begrepsavklaring

Sitatet «Alle gode ting fungerer» i oppgavens hovedtittel er hentet fra ett av intervjuene i studiet. Setningen kom på spørsmålet: «Hvorfor fungerer PALS?» Svaret var: «alle gode ting fungerer».

Tema for denne oppgaven er i hovedsak klasseledelse og relasjonsbygging, og da spesielt i lys av hvordan skoler som er medlem av PALS jobber med disse temaene. PALS er i utgangspunktet et atferdsprogram, så det er umulig å ikke komme inn på atferdsproblemer og de negative virkningene de har på miljøet. Det er ikke satt av plass til å behandle atferd som et særskilt tema i denne oppgaven. En av informantene sa: «*Du er altså her for å intervju meg om grunnelementene i PALS*». Og det stemmer bra med min egen oppfatning av studiet. Klasseledelse og gode relasjoner er meget viktig, ikke bare for de elevene som strever med atferdsvansker.

PALS er et skoleomfattende program med fokus på atferdsproblemer, sosial kompetanse og skolemiljø. Ved hjelp av en detaljert implementeringsmodell og flere forskningsbaserte tiltak skal modellen bidra til å lette håndteringen av atferdsproblemer, og viktigst av alt forebygge dem. Atferdssenteret er eier av PALS-modellen, som igjen bygger på andre skoleomfattende modeller (Natvig & Eng, 2014). PALS som modell vil bli nærmere beskrevet i punkt 2.4.

Intervjuobjektens selvtillit er sentralt i dette studiet. Selvtillit er i Bokmålsordboka definert som tillit til egne evner og dyktighet (Selvtillit, 2010), og i Oxford Dictionaries som tro på egne muligheter, kvaliteter og dømmekraft (Self-confidence, s.a.).

Begrepene bevissthet og det å være bevisst kommer også igjen i oppgaven. Å oppnå bevissthet er en sosial prosess hvor man lærer å beskrive seg selv og sin egen atferd. En person er først bevisst når han kan beskrive hva han sier eller gjør (Holden, 2010).

I oppgaven benyttes begrepet PALS-skole. Med dette menes en skole som har inngått en avtale med Atferdssenteret om implementering av PALS. For å få lov til å inngå i dette samarbeidet

må skolen oppfylle en rekke krav. Disse kravene er beskrevet i kapittel 2.4.1. Begrepet PALS-skole brukes også på Atferdssenterets nettsider (Atferdssenteret, 2014).

1.2 Bakgrunn og formål

Min personlige bakgrunn, som er relevant for denne studien er at jeg har vært lærer i seks år, og i to av disse jobbet jeg på en skole med PALS. Dette var de to første årene av min yrkeskarriere, og PALS har satt seg i ryggraden for videre profesjonsutøvelse også etter at jeg sluttet ved den skolen. Dette spesielt med tanke på klasseledelsen. Selv med et positivt inntrykk av metoden ville jeg under arbeidet med dette temaet stille meg åpen til at PALS ikke er modellen som har løsningen på alle problemer i skolen, og at jeg under intervjuene kunne møte noen som mente at PALS er bortkastet tid. Min oppgave eller ambisjon er ikke å male metoden rosenrød, men å komme i dybden av intervjuobjektens virkelighet.

Lærerens kompetanse i klasseledelse og evne til å etablere positive relasjoner til hver enkelt elev er de to enkeltfaktorene som har størst betydning for å utvikle og opprettholde gode læringsmiljøer som bidrar til personlig, sosial og faglig læring hos elevene. (Kunnskapsdepartementet, 2011, punkt 7.1)

Oppgavens samfunnsmessige relevans er at mange elever mangler tilstrekkelig med sosiale ferdigheter og ofte utvikler problematferd i større eller mindre grad. Dette forstyrrer skolens, og ikke minst klasserommets læringskultur. Det er i liten grad virkningsfullt å fokusere kun på de enkeltelevne som utviser problematferden. Det bør samtidig jobbes for å skape en positiv skolekultur, og sikre at elevene vet hva som forventes med hensyn til positiv atferd, sosial kompetanse og støttende læringsmiljø (Anne Arnesen, Jensen, & Meek-Hansen, 2008).

Mye positivt er skrevet og sagt om PALS, men man hører også om lærere og forskere som for eksempel ikke begriper at lærere systematisk kan belønne normal folkeskikk. PALS-programmet har vært i forskernes lys. Blant annet har en forskningsgruppe utnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet kategorisert PALS til et nivå 3 program. Det vil si at programmet ifølge, Knudsmoen et al. er dokumentert virksomt i skolen (Knudsmoen, et al., 2006).

Wenche Hustadnes Hagen (2008) er en av flere som har skrevet en masteroppgave om PALS, og da spesielt om erfaringer rundt implementeringen av programmet på noen utvalgte skoler.

Hun ville finne ut hva lærere og skoleledere fremhever som positivt ved implementeringen av PALS. Utvalget bestod av lærere og skoleledere ved to skoler. Begge skolene var med på pilotprosjektet til PALS i årene 2002 – 2005. Hagen skriver i sitt sammendrag at «Deltakerne i undersøkelsen opplevde økt forventning om mestring av klasseledelse og problematferd, og mente at det hadde skjedd en kompetanseutvikling gjennom implementeringen av PALS.» (Hagen, 2008, s. 4) . Lærerne på de skolene Hagen forsket ved kunne fortelle at de hadde brukt prinsippene i PALS lenge, men at de ved å implementere PALS fikk en slags bekreftelse på at det de gjorde var riktig.

Hagen (2008) valgte å foreta en forskning over helheten i PALS, og da var det opp til hver enkelt lærer og skoleleder hva de ville trekke frem. Jeg har derimot valgt å snevre det inn til å gjelde kun klasseledelse og relasjoner. Hagens oppgave brukes som inspirasjon og sammenligning med min egen, og jeg kommer tilbake til noen av hennes funn i drøftingen i kapittel 5. Er det fortsatt tilfelle at PALS har samme positive effekt på forventningen læreren har til seg selv, ni år etter at Hagen foretok sin forskning, og seks år etter at hun leverte sin master?

John Hattie har samlet store mengder forskning, og deretter laget en oversikt med en rangering av virkningsfulle tiltak i skolen. Blant disse kommer lærerens væremåte og betydningen av relasjoner høyt opp på listen (Hattie, 2009). Hatties forskning har høstet både ros og kritikk, og derfor vil ikke hans forskning ukritisk bli henvist til. Kritiske og positive uttalelser drøftes i kapittel 2.3.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen er:

På hvilken måte kan PALS-metoden styrke lærerens selvtillit som klasseleder?

Og forskningsspørsmålet er:

På hvilken måte kan bruk av PALS-metoden bidra til økt fokus på relasjonsbygging mellom lærere og elever i skolen?

1.4 Oppgavens oppbygging

I *kapittel 2* presenteres aktuell teori. Det vil først omhandle klasseledelse og relasjonsbygging. Positive og kritiske uttalelser om Hatties forskning vil også drøftes. Videre vil PALS som modell presenteres, med en kort beskrivelse av bakgrunnen for programmet. Deretter beskrives klasseledelse og relasjonsbygging i PALS-programmet.

I *kapittel 3* presenteres valg av metode, og i hvilket vitenskapsteoretisk syn studiet plasseres inn under. Deretter beskrives metoden og drøfting rundt reliabilitet og validitet, samt etiske spørsmål rundt studiet. Til slutt presenteres gjennomføringen av intervjuene og analysen av resultatene.

I *kapittel 4* presenteres selve studiet og dets resultater. Her trekkes frem relevante og interessante sitater, i tillegg til at det fortelles litt mer rundt hva som ble sagt og tanker rundt hva meningen i det som ble sagt var, sett i lys av konteksten.

I *kapittel 5* drøftes resultatene, som ble presentert i kapittel 4 opp mot aktuell teori.

Avslutningsvis oppsummeres studiet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålet.

2. Teori

I dette kapittelet presenteres først klasseledelse. Videre beskrives relasjonsbygging og hva som kjennetegner en god relasjon.

John Hatties forskning er hyppig benyttet i litteratur om klasseledelse og om relasjoner mellom lærere og elever. Meningene om hans forskning, og kanskje aller mest hans fremstilling av resultatene er delt. I punkt 2.3 drøftes positive og negative uttalelser.

Til slutt i kapittelet presenteres PALS. Først en presentasjon av PALS og deretter hva klasseledelse og gode relasjoner vil si i PALS-programmet.

2.1 Klasseledelse

Don't ask if you are leading. You are. Don't ask if you will make a difference. You will. The question is, "What kind of leader will you be, and what kind of difference you will make?" (DuFour & Marzano, 2011, s. 208)

Klasseledelse har på en måte blitt det nye, det alle skal satse på. Og det kan til tider virke som at hvis lærerne bare mestrer det, får de en rolig og lærevillig klasse (Szulevicz, 2012). Spørsmålet er om det er så enkelt, og hva er det egentlig som må til for å bli en god leder for klassen, undervisningen og læringen?

2.1.1 En av de viktigste oppgavene læreren har

Klasseledelse, gruppeledelse undervisningsledelse og læringsledelse er fire begreper som alle omhandler samme fenomen (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005; Ogden, 2009). Det handler om å lede en klasse eller gruppe gjennom undervisning, og på den måten oppnå at elevene opplever læring (Nordenbo, 2011). Klasseledelse er en av de største oppgavene en lærer har, og det gjelder å finne balansepunkter i væremåter. En lærer bør styre elevene med litt kontroll og litt frihet, og undervisningen bør inneholde litt humor og litt alvor. En god lærer finner denne balansegangen (Ogden, 2012).

Det nye ved begrepet klasseledelse er at det har blitt et empirisk og teoretisk fenomen. Bølgen av klasseledelse kom gjennom et økt fokus på arbeidsro i klasserommene (Szulevicz, 2012). Også Peter Andersen (2012) skriver i sin artikkel at klasseledelse kom på dagsordenen som et atferdsmessig behov, og ikke nødvendigvis et læringsbehov. Thomas Szulevicz spør seg videre hva som er grunnen til at denne bølgen av klasseledelse kommer nå, og skriver at det kan ses på som et forsøk på å rehabilitere autoritetsaspektet i skolen (Szulevicz, 2012). Qvortrup (2009) mener at lærerne har en lang vei å gå før de har vunnet tilbake den autoriteten læreryrket hadde på for eksempel 60-tallet, men at et sted å begynne er å øke, og å ha tillitt til sin faglige autoritet og å vise at det er læreren som bestemmer i klasserommet. Andersen (2012) mener at klasseledelse ikke bare skal handle om det å ha ro i klasserommet, men at det er like viktig hvordan det blir ro.

Som tydelege leiarar skal lærarar og instruktørar skape forståing for formåla med opplæringa og stå fram som dyktige og engasjerte formidlarar og rettleiarar. Dei skal arbeide for at elevane utviklar interesse og engasjement i arbeidet med faga. Dette krev klare forventningar til innsats og deltaking i læringsarbeidet. (Kunnskapsdepartementet, 2006, Læringsplakaten)

Szulevicz påpeker at begrepet klasseledelse ikke har noen innebygd begrep om læring, annet enn at klassen skal ledes. Videre nevner han at klasseledelsesbegrepet kan deles i to, atferdsledelse og læringsledelse (Szulevicz, 2012, s. 64). Han er altså ikke enig i det Nordahl, et al. (2005) skriver om at klasseledelse innebærer både kontroll på klassen og atferden, samtidig som læring skjer. I sin konklusjon skriver Szulevicz at klasseledelse fokuserer på pedagogikkens form, ikke dens innhold (Szulevicz, 2012, s. 67). Heller ikke Terje Ogden legger til et lærebegrep i selve definisjonen av klasseledelse, men han påpeker at gjennom undervisnings- og læringsledelse skal det frigjøres tid til undervisning og læring (Ogden, 2009, s. 123).

John Hattie har rangert ulike elementer i skolen og deres betydning for elevenes læring. Dette har han gjort ved å samle store mengder kvantitativt materiale og sett på effektstørrelsene. Effektstørrelsene deles inn i fire kategorier: Ingen effekt (0,00 – 0,19), liten effekt (0,20 – 0,39), middels effekt (0,40 – 0,59) og stor effekt 0,60 – og høyere). Hattie advarer mot å se hver effektstørrelse isolert fra hverandre, da hvert element kan ha større verdi i sammenheng med andre. Klasseledelse ligger i denne rangeringen på 42. plass over hva som er virkningsfullt for elevenes læring, med en effektstørrelse på 0,52. Hattie beskriver at lærere som utviste velfungerende klasseledelse, reduserte forstyrrelser i klasserommet ved å ha riktig mental innstilling. Disse lærerne viste også evne til å oppdage problematferd før problemet

var for stort til å håndtere (Hattie, 2009). En av læreregenskap som kommer vesentlig lenger opp på Hatties rangering er lærerens klarhet, som ligger på 8. plass med en effektstørrelse på 0,75. Det Hattie legger i dette begrepet er lærerens evne til organisering, forklaring, gi gode eksempler og forklaringer, samt lærerens evne til å vurdere elevens læring (Hattie, 2009, s. 126). Hattie skiller altså mellom klasseledelse, som tar for seg kontrollen over de sosiale interaksjonene i klasserommet, og lærerens evne til å være klar og tydelig, som tar for seg lærerens evne til å undervise.

Peter Andersen skiller i sin artikkel mellom atferdsledelse og læringsledelse, men han legger til at klasseledelse er primært atferdsledelse, og at læringsledelse spiller en sekundær rolle. Han baserer sine uttalelser på intervjuer han har gjort med danske lærere. Hoveddelen av de danske lærerne forstår klasseledelse som atferdsledelse. Klasseledelse sier noe om hvordan man skal håndtere de vanskelige elevene. De opplever at kravet om klasseledelse ikke kommer fra ledelsen, men fra foreldre som forventer at stadig mer utfordrende unge møter tydelige og profesjonelle voksne. Danske lærere har en formening om at en klasseleder er noe man er som person, ikke noe man kan lære seg. De understreker også at de ikke har lært noen teknikker innen klasseledelse under lærerutdanningen. Her skyter imidlertid artikkelforfatteren inn at det ikke er noen forskningsbaserte bevis på at en god klasseleder er noe man er og ikke kan bli. Han skriver også at man skal være forsiktig med å tillegge personlighetsegenskaper til yrket da det således er lett å bli sårbar for kritikk (Andersen, 2012).

Nordahl et al. legger vekt på at en god klasseleder har kontroll over undervisningen sin og har en god relasjon til sine elever. Læreren kan faget sitt, og er en engasjert og god formidler av dette til sine elever. Dette smitter videre over på elevene, og kan på den måten være en forebygger av problematferd. Det skilles mellom proaktive og reaktive læringsledere. I den forbindelse legges det vekt på at gode klasseledere bør være proaktive, da en reaktiv klasseleder er en lærer som lar seg lede av hva som skjer i timene, og kontrollen over klassen uteblir. En slik klasseleder gjør ikke grep i forkant for å hindre problematferd (Nordahl, et al., 2005).

«Dyktige klasseledere håndterer ikke nødvendigvis vanskelige situasjoner bedre enn sine kollegaer, men de er flinkere til å hindre at de oppstår» (Nordahl, et al., 2005, s. 223). Gode klasseledere har god arbeidsro i klasserommet sitt, og at dette skal oppnås ved å være i forkant (Szulevicz, 2012, s. 61). Læreren er altså da en proaktiv klasseleder. En proaktiv klasseleder har kontroll på det som skjer i klasserommet. Nordahl et al. (2005) har flere klare formeninger

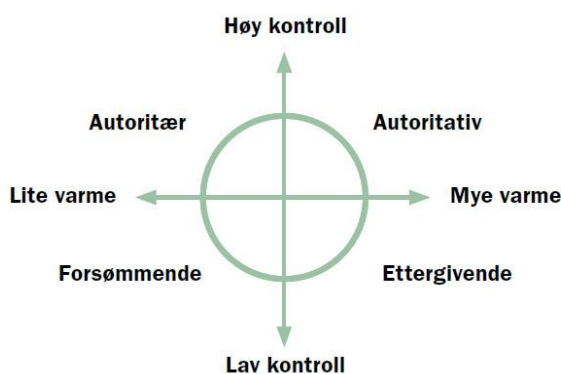
om hva som kjennetegner en god proaktiv klasseleder. Han skal kunne sitt fag og være en tydelig formidler av dette. Han skal motivere elevene til å ville lære, og til å delta aktivt i læringsaktivitetene. Han skal knytte lærebokas stoff opp mot elevenes interesser og ting som foregår i elevenes hverdag. Elevene skal også vite hvem læreren er som person, og stole på han. De skal ane hvordan han kan komme til å reagere dersom han er nødt til å være reaktiv i forhold til uventede hendelser (Nordahl, et al., 2005, s. 220). Ifølge Ogden (2009) bør læreren i slike tilfeller følge prinsippet om laveste effektive tiltaksnivå, altså å gjøre minst mulig for å opprettholde eller gjenopprette roen.

DuFour og Marzano skriver at en klasseleder må skape en felles visjon for klassen, og at alle dermed skal jobbe mot dette målet. De mener da at læreren må plassere seg blant elevene og ikke over dem (DuFour & Marzano, 2011, s. 201). Læreren er den viktigste ressursen i klasserommet, og må være seg bevisst den rollen (Kunnskapsdepartementet, 2006; Rørnes, Overland, Roland, & Tveitereid, 2006).

2.1.2 Ulike tilnæringer til rollen som klasseleder

Som nevnt skilles det mellom reaktive og proaktive klasseledere. Denne inndelingen går i størst grad ut på hvilken type leder læreren bør være i forhold til å forebygge, samt håndtere atferdsproblemer. I det følgende beskrives noen tilnæringer til rollen som klasseleder, og da med utgangspunkt i hvordan det vil påvirke læringsmiljøet i hele klassen.

I flere bøker og artikler finnes en modell som viser forholdet mellom kontroll og varme i ledermetoden (Holland, 2013; Nordahl, 2010a; Nordahl, et al., 2005; Rørnes, et al., 2006).



Figur 1 - Lærerstiler (Rørnes, et al., 2006, s. 126)

Den gode klasselederen må mestre en vanskelig balansegang mellom å vise omsorg, sette grenser, gi frihet og stille krav (Nordahl, et al., 2005).

God kontroll er essensielt i klasserommet. Læreren skal være proaktiv og være den som bestemmer. Ifølge modellen på forrige side er det to typer ledere som har høy kontroll. Dette er den autoritære lederen og den autoritative lederen. Videre skilles det i modellen mellom to typer ledere som ikke utviser kontroll i klasserommet. Det er den forsømmende og den ettergivende (Holland, 2013; Nordahl, 2010a; Nordahl, et al., 2005; Rørnes, et al., 2006). De to sistnevnte ledertypene er ikke å foretrekke, og beskrives derfor ikke videre.

En autoritær lederstil er ifølge Nordahl et al. (2005) det samme som det de kaller den aggressive lærer. Den autoritære lederen utviser liten grad av varme, men høy grad av kontroll. Videre er den autoritære klasselederen opptatt av disiplin. Regler og konsekvenser er viktig for en autoritær klasseleder, mens den gode relasjonen til elevene uteblir. En autoritær lærer vil forsøke å løse atferdsproblemer med flere regler og flere konsekvenser (Holland, 2013). Den aggressive lærer er ifølge Nordahl et al. (2005) en som også gjerne uttrykker sine ønsker, følelser og behov, men da på en slik måte at elevene blir ydmyket.

Derimot er den autoritative lederstilen den alle lærere bør forsøke å holde seg til. Den autoritative læreren har et sunt forhold mellom varme og kontroll. Med sunt mener Holland (2013) at det ikke skal være for mye eller for lite av noen av delene. Denne lederen har god relasjon til elevene, og vet hvordan man setter grenser og stiller forventninger til elevene på en god måte. Den autoritative klasselederen vet også at en god relasjon må jobbes med kontinuerlig for å opprettholdes på det gode nivået (Holland, 2013). Den autoritative klasselederen har klare forventninger til elevene sine og reglene håndheves på en god måte (Rørnes, et al., 2006).

I kategorien autoritativ leder kan Nordahl et al. (2005) plassere det de kaller den selvhevdende lærer. En selvhevdende lærer har god kommunikasjon med sine elever. Det mener også Terje Ogden. Også han benytter begrepet selvhevdende klasseleder, og mener at det er lærer som finner balansen mellom det å være dominerende og samarbeidsorientert. Han legger vekt på at den selvhevdende læreren henvender seg direkte til den det gjelder, holder øyekontakt og er klar og tydelig i sin formidling. Den selvhevdende læreren lar seg heller ikke lokke ut i en diskusjon (Ogden, 2009, s. 139).

Å kjenne seg selv som lærer er viktig. En lærer er både en yrkesutøver og et menneske, og disse to egenskapene er uløselig knyttet sammen. I tillegg må læreren kjenne sine elever godt. Klasseledelsen læreren utviser bør varierer ut fra situasjon og elever. Noen elever trenger en kommando, mens andre trenger overtalelse. Ved å være en god klasseleder for alle de forskjellige elevene bygges det tillitt mellom elever og lærer (Rørnes, et al., 2006).

All leaders will confront conditions over which they have no control, but what they can control is how they respond to those situations. (DuFour & Marzano, 2011, s. 198)

2.2 Relasjonsbygging

Relasjonsbygging kan være et misvisende begrep. Det kan gi inntrykk av at å bygge en relasjon er noe man velger å gjøre eller ikke gjøre som lærer. Sånn er det ikke. Relasjon er noe som alltid oppstår i kontakten mellom mennesker (Drugli, 2012). Både lærere og elever vil få en bedre skolehverdag dersom relasjonen mellom dem er god, og det er dette som legges i begrepet relasjonsbygging, det å bygge en hensiktsmessig relasjon mellom lærer og elev.

Dette underkapittelet beskriver hva som skal til for å skape og holde på gode relasjoner og hvilken betydning relasjonen har for elevens læring og trivsel. Videre fokuseres det på hva lærerens relasjonsfokus har å si for klassemiljøet.

2.2.1 Gode relasjoner og betydningen for læring

Skolen (...) skal møte elevane (...) med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. (Opplæringslova, 1998 § 1.1).

DuFour og Marzano (2011) mener at de beste underviserne gjør jobben sin med følelser. Disse lærerne utviser kjærlighet til jobben, til elevene og til meningen med yrket. En god relasjon mellom lærere og elever er rangert som nummer 11 i Hatties (2009) oversikt over virkningsfulle elementer i skolen, med en effektstørrelse på 0,72. I relasjonskompetansen legger Hattie at læreren skal ha evnen til å lytte, til å vise omsorg, og anerkjenne hva eleven har med seg av viktig personlig last (Hattie, 2009, s. 118). Thomas Nordahl (2010a) betegner lærerens evne til å knytte bånd til elevene som avgjørende for at elevene skal trives og lære.

En gjennomgående faktor er at hvis eleven har et godt forhold til sin lærer, er sjansen større for at eleven har god sosial kompetanse og at han eller hun trives godt på skolen (Nordahl, et al., 2005). Relasjonen mellom lærere og elever er også viktig i forhold til elevens innsats, atferd og læring i skolen, og har dermed også noe å si for læringsutbyttet til eleven. Er relasjonen god, vil også eleven være mer motivert for å jobbe og være mer aktiv i timene, noe som fører til økt faglig utbytte av lærerens undervisning (Drugli, 2012). Dyrnes (2013) trekker i sin studie frem at en god relasjon mellom en elev på veg mot «drop-out» og læreren er avgjørende for om eleven vil fullføre utdanningen eller ikke. Når hun spurte elever på videregående om hva som fikk dem tilbake i skolen, svarte nesten alle at læreren måtte være vennlig men bestemt. De ville bli satt grenser for på en ordentlig måte og bli sett som menneske.

En god lærer skal respektere elevene som lærende individer og vise dem at han bryr seg om og engasjerer seg i hver enkelt elev (Hattie, 2012). Thomas Nordahl skriver at en god lærer skal ønske å ha fokus på gode relasjoner til sine elever og tørre å være et menneske i klasserommet. Kjernen i en god relasjon er å kunne samhandle med andre mennesker (Nordahl, 2010a, s. 134). Læreren bør vise elevene både emosjonell og instrumentell støtte. Her vil emosjonell støtte si oppmuntring og respekt fra læreren, mens instrumentell støtte innebærer veiledning og råd til skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2013). Å skape gode relasjoner til barn er heldigvis noe som kan læres, og det er viktig å være bevisst på at det er den voksne som har ansvar for relasjonen (Nordahl, 2010a; Nordahl, et al., 2005). Læreren utøver en yrkesrolle, og dermed ligger det i dennes profesjonalitet å være bevisst det ansvaret (Drugli, 2012).

Det som kjennetegner er god relasjon er at det er et positivt samspill mellom lærer og elev. Læreren kan skape dette samspillet ved å vise interesse for eleven og bevisst benytte elevens interessefelt i undervisningen (Nordahl, 2010a). På den måten føler eleven seg sett og respektert av læreren, og han eller hun utvikler tillitt til læreren sin. Det er viktig at læreren er klar over at tillitt er noe man får, ikke noe som kan kreves (Drugli, 2012). Nordahl et al. (2005) skriver at tillitt er komplisert å oppnå, men enkelt å miste. Elevene skal kunne stole på at læreren alltid holder ord, er rettferdig og aldri misbruker tillitten som er bygget opp. Læreren må også ha evnen til å si unnskyld dersom tillitten en gang skulle få en knekk på grunn av noe læreren har sagt eller gjort (Nordahl, 2010a).

Hanne Holland skriver at læreren skal ha krav og regler til alle elever, men at disse må skreddersys til den enkelte elev. Hun er dermed realistisk i forhold til at man kan ikke kreve det samme av alle. Holland tror også mer på positive konsekvenser enn på negative. Alle barn gjør positive ting hver dag, og det er det de bør få oppmerksomhet for. Hun mener at barn gjør mer av det de får oppmerksomhet for, enten oppmerksomheten er av positivt eller negativt art. Holland mener at læreren kan velge om han vil se de positive tingene en elev gjør hver dag eller om han kun ser de negative (Holland, 2013). Også Nordahl (2010a) legger vekt på hvor viktig det er å anerkjenne hver elev hver dag, og at de elevene det er vanskeligst å finne noe positivt ved, også antagelig er de som trenger det mest. Elever som opplever emosjonell støtte viser større grad av motivasjon og et bedre selvbilde. De har større forventninger til seg selv i forhold til skolearbeidet. Og deres faglige og sosiale kompetanse er høyere enn elever som ikke mottar like mye emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2013).

Alle elever som møter en ny lærer spør det samme spørsmålet: «Liker du meg?» Da er det opp til læreren at svaret på dette spørsmålet alltid blir ja (Nordahl, 2010a, s. 138).

2.2.2 Klassemiljø

Gode relasjoner mellom læreren og klassen er en viktig forutsetning for at undervisningen skal fungere optimalt (Ogden, 2009). En klasseleder som legger vekt på god relasjon med alle sine elever, ser ut til å oppleve mindre problematferd enn andre lærere (Nordahl, et al., 2005, s. 210). Det er lærerens jobb å skape et godt klassemiljø der det er lov å gjøre, eller svare feil. Det er faktisk slik at en god lærer ser verdien i at noen svarer feil, finner ut hvor misoppfatningen befinner seg og bruker denne informasjonen til å utvikle elevenes kunnskaper (Hattie, 2012).

Forholdet til jevnaldrende står sterkt for barn og unge, og flere svarer «venner» når de blir spurt om hva som er den viktigste grunnen til at de går på skolen. Nordahl viser til at dersom en elev har god sosial kompetanse, er sjansen stor for at eleven også har god faglig kompetanse. Dette kommer imidlertid an på hvilket læringsmiljø læreren har greid å skape. Det optimale klassemiljøet er at det er kult å være god på skolen. Dette viser seg lettere å få til blant jentene enn blant guttene, da det blant guttene av og til har lett for å bli slik at det er litt teit å være god i faglige ting, og at man heller er kul dersom man er god i fotball (Nordahl, 2010a).

I et godt klassemiljø føler elevene tilhørighet, og læringsmiljøet blir således godt. Et godt læringsmiljø kan oppnås ved at læreren viser elevene, og at elevene viser hverandre omsorg, anerkjennelse og respekt (Federici & Skaalvik, 2013).

2.3 Et kritisk blikk på teori

John Hatties forskning og rangering av virksomme tiltak og strategier, presentert i boken «Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement» (Hattie, 2009), høster både ros og kritikk verden over. Bare her i Norge er det ikke vanskelig å finne både forkjempere og motstandere til hans arbeid. Flere forfattere benytter Hatties forskning, som bevis for å fremheve egne synspunkter eller for å presentere «sannheten». I det følgende vil Hatties forskning bli drøftet ut fra positive og negative utsagn.

Blant de norske kritikerne til Hatties forskning og fremstilling av resultater nevnes Svein Sjøberg (2012), Gunn Imsen (2011), Jon Frode Blichfeldt (2011) og Arne Kåre Topphol (2011). Topphol skriver at Hatties utregning rett og slett er feil, og at vi derfor ikke kan stole på resultatene han har kommet frem til. Blichfeldt stiller spørsmålsteget ved utvalget av studier, og antar at dette utvalget kan være skjevt. Med dette mener han at studiene som er brukt alle viser positive utslag, og at Hatties forskning dermed ikke gir noe grunnlag for å snakke om hva som ikke virker. Videre skriver Blichfeldt at tallene Hattie har kommet frem til bygger på tester og derfor ikke kan settes i sammenheng med årsaksforhold. Han mener at hvis man setter rangeringen i forhold til hva som er god og dårlig undervisning, er dette ugyldig bruk av tallene.

Sjøberg (2012) skriver i sin artikkel at det er stor enighet med Hattie i at det er benyttet rett type statistisk parameter for å presentere resultatene i den enorme forskningen. Han har derimot noen andre punkter han setter spørsmålsteget ved. Først og fremst er det hva som er målt. Sjøberg etterspør kvalitative faktorer, som elevenes holdninger, engasjement, interesse og motivasjon. Han innrømmer at dette er vanskelig å måle, og Hattie selv har forklart at han kun hadde mulighet til å satse på kvantitative verdier i denne forskningen (Hattie, 2009). Sjøberg trekker også frem at språket er en klar begrensning, da Hattie kun har tatt for seg forskninger publisert på engelsk og som er foretatt i engelskspråklige land. Spørsmålet som da blir stilt er om forskningen har overføringsverdi til for eksempel de nordiske landene.

Videre skriver Sjøberg at han reagerer på at det ikke er tatt høyde for hva som virker i ulike fag og på ulike nivåer, da i hovedsak alder. En kritikk rettes også til at en del av forskningen Hattie har studert er av det eldre slaget. Noen av studiene er foretatt så langt tilbake som i 1970-årene. Sjøberg stiller seg tvilende til at vi kan sammenligne for eksempel bruk av data som læringsmiddel nå med forskning foretatt for 40 år siden. Skepsis rettes også mot at Hatties forskning er mottatt og lest i mange land, men at det er i Norge og delvis Sverige har blitt slik at Hattie nærmest er genierklært, og at forskningen kan synes å være en enkel løsning på de problemene som finnes i norsk skole (Sjøberg, 2012).

Gunn Imsen (2011) er skeptisk til kvaliteten på de ulike studiene Hattie har tatt for seg. Hun peker på varierende kvalitet, utvalg og forsøkspersoner. I likhet med Sjøberg stiller også Imsen seg kritisk til alderen på noen av studiene, samt at noen av dem ikke er etterprøvbare. Hun skriver at Hattie selv er klar over at det finnes flere sammenhenger det kunne vært interessant å forske på, men det at det ikke lot seg gjøre i denne forskningen. På bakgrunn av dette skriver Imsen at vi ikke må se på denne boken med forskningsresultatene som noen bibel i skolesammenheng, for ifølge henne kan man ikke bruke tall for å uttrykke skolens kvalitet. Hun advarer lærere fra å bruke boken som en slags oppskriftsbok for hvordan man skal undervise elever, og hun beskylder presentasjonen av forskningen for å være et angrep på lærerens dømmekraft og profesjonalitet.

Thomas Nordahl er på den andre siden av meninger om boken og forskningen, og er en av Hatties store tilhengere i Norge. Nordahl har skrevet en bokanmeldelse om «Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement» (Nordahl, 2010b), og han har skrevet forordet av den norske utgaven av Hatties andre bok «Visible learning for teachers - Maximizing impact on learning» (Nordahl, 2013). Han skriver at han ser på forskningen som solid og godt dokumentert. Den er dessuten etterprøvbar, og han ikke har noen problemer med å anbefale lærere, ledere og forskere til å lese og bruke denne forskningen for å gjøre skolen i Norge bedre. Han stiller seg uforstående til at prosjektet har høstet den kritikken det har, og viser til at kvantitativ forskning må behandles som nettopp det. Nordahl mener at likhetene mellom de landene forskningen har blitt foretatt i og Norge antageligvis er større enn forskjellene, og at det ikke presenteres noe revolusjonerende nytt i boken. Han mener at dersom lærere bruker denne boken etter dens hensikt, vil det føre til at læreren blir reflektert og at han eller hun underviser i tråd med forskning. Dette vil igjen, ifølge Nordahl gjøre læreren tryggere på seg selv og gi autoritet og tillitt fra omgivelsene. Han skriver at det er mangel på vilje til å anvende forskning i den pedagogiske praksisen som gjør at norske lærere

ikke underviser i tråd med forskningen i dag. Personlige meninger skal ikke være grunnlaget for pedagogisk praksis når vi har så solid forskning på området, mener Nordahl. Han påpeker videre at boken ikke presenterer noen enkle oppskrifter, men heller gir tydelige føringer for hva som er hensiktsmessig i praksis.

Som vi ser finnes gode argumenter både for og imot Hatties forskning, og lærere, skoleledere og forskere bør være forsiktig med å bruke hans forskning som «det eneste riktige». Allikevel sier også annen forskning at klasseledelse og en god relasjon til elever er viktige egenskaper ved en god lærer, så dette er som Nordahl peker på ikke revolusjonerende nytt.

2.4 Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen - PALS

I dette kapittelet presenteres først PALS-metoden, med en kort beskrivelse av bakgrunnen for modellen. Videre vil prinsippene for klasseledelse og relasjonsbygging i PALS presenteres.

2.4.1 Presentasjon av PALS

PALS står for positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. Dette er både navnet og målet med programmet. Hensikten med programmet er å styrke elevenes sosiale kompetanse, ifølge PALS. Det er altså et program som ser det som like viktig å forebygge som å redusere eksisterende problematferd (Anne Arnesen, et al., 2008; Anne Arnesen, Sørli, & Ogden, 2003).

«En skolekultur preget av gjennomtenkte positive tilnærminger, vil utvilsomt fremme respekt, ansvar, omsorg og trygghet. Det gir rom for utvikling av skolefaglig og sosial kompetanse slik hensikten med PALS-modellen er.» (Anne Arnesen, et al., 2008, s. 2A:4)

Arnesen et al. (2003) fremhever betydningen av at en skole skal være proaktiv. Med det mener de at skolene skal være aktive i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø. Ifølge PALS-håndboken kjennetegnes et proaktivt læringsmiljø ved at elevene vet hva som forventes i forhold til positiv atferd. Videre skal de ansatte legge vekt på å være positive og oppmuntrende og alle reaksjoner på negativ atferd skal være forutsigbare for elevene (Anne Arnesen, et al., 2008). Proaktive skoler skal ha høy investering i sosial og faglig innsats, de skal ha profilert

skoleledelse, klare regler og klar regelhåndhevelse. Videre skal de ha skoleomfattende tiltak for å håndtere problematferd, elevene skal være med på å ta beslutninger, det skal være positive klassemiljøer, proaktiv klasseledelse med fokus på gode relasjoner, effektivt tilsyn og god voksentetthet (Anne Arnesen, Ogden, & Sørli, 2006, s. 29; Anne Arnesen, et al., 2003, s. 25).

PALS-modellen er eid av Atferdssenteret. Det er et såkalt multikomponentprogram, som betyr at komponenter i modellen er hentet fra flere andre modeller. Mest av alt ligner PALS på PBIS (Positive Behavioral Intervention and Support), som er et skoleomfattende atferdsprogram utviklet i Oregon (Anne Arnesen, et al., 2006). Den PALS-modellen som foreligger og brukes i Norge i dag er et resultat av funnene som ble gjort under et pilotprosjekt ved fire norske skoler mellom 2002-2004. Funnene viser at forbedringen var størst på de skolene som var mest strukturert og mest lojale til prosjektet (Anne Arnesen, et al., 2008). Beck (2008) skriver i sin kritikk av programmet at modellen kun fungerer fordi de voksne tør å være myndige og kreve normal folkeskikk av barna. Videre skriver han at han er kritisk til at atferdsekspertene skal tjene penger på å implementere dette programmet som ifølge ham selv bidrar til at lærere og foreldre taper makt, og at elevene utdannes til dresserte klienter. Han stiller seg tvilende til at forskningen modellen er basert på er generaliserbar, fordi det dreier seg om for små studier. Den forskningen Beck viser til er at PALS gjennom et toårig pilotprosjekt i Norge har vist seg dokumentert virkningsfullt (Knudsmoen, et al., 2006, s. 41; Natvig & Eng, 2014). En større studie er gjennomført i Norge fra 2007-2013. Det foreligger ingen rapport fra dette studiet innen levering av denne oppgaven (Natvig & Eng, 2014).

PALS kan tilpasses den enkelte skole og dennes behov. Skolene som velger å begynne med PALS er med på et omfattende implementeringsarbeid sammen med en veileder fra Atferdssenteret. I tillegg til den eksterne veilederen utnevnes det et PALS-team ved hver skole. Dette teamet skal bestå av en representant fra ledelsen, SFO, de ulike samarbeidsgruppene på skolen og fra foreldrene, i tillegg til en representant fra kommunens PPT. PALS-teamets oppgave er å støtte opp under utfordrende saker, informere og å drive opplæring på skolen. For at skolen skal lykkes med PALS-implementeringen må det jobbes grundig med alle sider av modellen, og det er behov for oppfølging og vedlikehold hele tiden (Anne Arnesen, et al., 2008; Anne Arnesen, et al., 2003). Implementeringsperioden varer i minimum tre år, men man kan ikke forvente at modellen fortsetter å fungere eller at allerede oppnådde resultater forblir uten innsats etter dette.

En skole som ønsker å gå inn i et PALS-samarbeid må oppfylle bestemte kriterier. Skolen må først og fremst ha et behov og en motivasjon for å gå inn for å endre skolekulturen, videre må over 80 % av de ansatte være positive til å delta. Det er forventet at skolens ledelse deltar aktivt i utviklingen, og at skolens foresatte, skoleadministrasjonen og PPT skal støtte opp om og medvirke til arbeidet. Skolen skal finne frem til minst ett mål som skal forbedres ved skolens læringsmiljø. Det skal være villighet ved skolen til å avsette betydelig tid og ha fokus på programmet i minimum tre år. Til slutt nevnes at skolen skal være villig til å samle inn evalueringsdata underveis (Anne Arnesen, et al., 2008, s. 2A:9; Anne Arnesen, et al., 2006, s. 83; Anne Arnesen, et al., 2003, s. 18; Knudsmoen, et al., 2006, s. 40).

En PALS-skole har få regler, ofte bare tre. Dette kan for eksempel være: Vis ansvar, vis respekt, vis omsorg. Innenfor hver regel er det en rekke forventninger. PALS handler ikke om å fortelle elevene hva de ikke skal gjøre, men hva det er forventet at de skal gjøre. Mye arbeid er derfor rettet mot at alle forventninger skal formuleres positivt. Når disse er klart og tydelig formulert, regner man med at det er lettere for elevene å ta de rette beslutningene. Regler og forventninger blir utarbeidet av personalet. Dette er viktig arbeid, som bidrar til at alle utvikler et eierforhold og at det lettere blir mest mulig lik praksis ved håndhevelse av forventningene. I PALS er det en oppfatning av at alle elever trenger å lære en prososial væremåte, og få oppmuntring og ros for å følge skolens normer og regler. Derfor blir alle forventninger på alle arenaer nøye innlært ved praktisk gjennomgang, ofte rollespill (Anne Arnesen, et al., 2008; Anne Arnesen, et al., 2003).

2.4.2 Klasseledelse

God og effektiv gruppe-, klasse- og undervisningsledelse setter «standarden» for utforming av læringsmiljøet og forebygger disiplinproblemer (Anne Arnesen, et al., 2008, s. 14A:12)

Det å være bevisst på sin egen lederkompetanse er første steg på vegen mot effektiv klasseledelse, ifølge PALS-håndboken. I klasserommet er det læreren som skal ha kontroll, både over læringsmiljøet og egen læringsstil. Som i andre områder ved PALS gjelder det også her å være positiv og forebyggende, med klare strategier. God klasseledelse forutsetter at læreren etablerer et strukturert klasseromsmiljø. Han må bestemme seg for hva han ønsker å se og høre i sitt klasserom. De forventningene læreren lager seg må han så lære bort til elevene og være konsekvent på at det er det han vil (Anne Arnesen, et al., 2008). Læreren og dennes

kompetanse er en av de viktigste faktorene for et godt læringsmiljø. Effektiv klasseledelse er nært forbundet med gode relasjoner mellom elev og lærer, god undervisning og godt motivasjonsarbeid. Den enkeltes kompetanse er selvsagt viktig, men lærerjobben blir lettere dersom man får god støtte fra kollegaene, og at man har følelsen av at dette er noe alle skolens lærere er gode på (Anne Arnesen, et al., 2006).

PALS-håndboken beskriver at et viktig element i klasseledelsen er å gi effektive og gode beskjeder. Ved at de ansatte lærer seg å gi gode beskjeder, vil det øke sannsynligheten for at elevene vil samarbeide. En god beskjed bør gi informasjon om når, hvordan og hva elevene forventes å gjøre. Det å være bevisst sin egen språkbruk kan også være avgjørende for hvordan beskjeden blir tatt imot, akseptert og utført (Anne Arnesen, et al., 2008, s. 7A:1). I håndboken er det videre listet opp ting læreren bør tenke på når han gir en beskjed. For eksempel at oppmerksomheten skal sikres først, man skal være konkret, vennlig men bestemt, tydelig, man må følge opp beskjeden og unngå argumentering. Læreren kommer ingen vei, eller i hvert fall ikke så langt som han vil ved å være negativ, usikker, uhøflig eller kranglete. Kommunikasjonsstil er også noe han bør tenke over. Klasselederen bør ha evnen til å formidle, lytte og være i gjensidig dialog med elevene sine. Her er kroppsspråk vel så viktig som verbalt språk (Anne Arnesen, et al., 2008; Anne Arnesen, et al., 2006).

En annen viktig del av klasseledelsen er å skape forutsigbarhet. Dette gjøres blant annet ved at læreren alltid er tilstede i klasserommet når elevene kommer inn. Ifølge PALS- håndboken blir det da raskere arbeidsro og mer tid til undervisning. Det at læreren er tydelig og har klare forventninger er også med på å skape et trygt og godt læringsmiljø. Dette handler om å være proaktiv, som PALS generelt er opptatt av (Anne Arnesen, et al., 2003). Å følge sine egne regler er et annet viktig moment. Det hjelper lite å forvente at elevene skal være stille når man gir en beskjed, hvis man gang på gang begynner å snakke før det er helt stille. Da lærer elevene fort at reglene er inkonsekvente (Anne Arnesen, et al., 2008).

2.4.3 Relasjonsbygging

I dette underkapittelet beskrives først hvordan PALS beskriver relasjoner og viktigheten av relasjonsbygging. Deretter presenteres tre begreper som går igjen i denne studiens intervjuer og i litteraturen. Disse begrepene er *rollespill*, *brakort* og *hendelsesrapporter*.

Gjennom pilotprosjektet viste det seg at PALS virket positivt inn på klasse miljøet, og der man vanligvis ser en forsuring i læringsmiljøet utover i skoleåret, uteble dette. Når den voksne vender oppmerksomheten mot det positive elevene gjør og anerkjenner dette, vil det utvikles en god skolekultur med et trygt miljø, som fremmer læring. Videre vil elevene utvikle selvrespekt samtidig som de får en god opplevelse av skolen og det å lære (Anne Arnesen, et al., 2006). En kritisk innvending mot PALS er at de belønner normal folkeskikk. Beck (2008) er sterkt kritisk til at elevene skal belønnes, og mener dette skaper en korrump befolkning som gjør alt for penger. Han mener også at elevene kan snu situasjonen til sin fordel, nemlig å bli påtatt umulige en periode, for så å bli bedre igjen hvis bare læreren er ekstra gavmild. PALS sin filosofi og motargument til denne kritikken er at det som belønnes og verdsettes mest sannsynlig vil gjenta seg, og at den atferden som ikke gis særlig oppmerksomhet over tid vil forsvinne (Anne Arnesen, et al., 2008; Anne Arnesen, et al., 2006). Også Svartdal og Holth (2010, s. 21) trekker frem at det er velkjent at det er de konsekvensene en handling får som bestemmer om handlingen bli gjentatt. Imsen (1998) beskriver dette som det hedonistiske prinsipp. Det ligger i menneskets natur å oppsøke glede og unngå «smerte».

Svartdal og Holth bruker begrepene forsterkning og straff. En positiv forsterkning er i PALS-sammenheng det samme som ros, brakort eller belønning. Ved å gi en positiv forsterkning anerkjennes den atferden læreren vil se mer av. En negativ forsterkning er når anerkjennelsen uteblir når negativ atferd viser seg. Da vil eleven i søken etter anerkjennelse mest sannsynlig gi seg med den negative atferden, for å oppnå positiv forsterkning. Videre opereres det med straff. En fra elevens side, uønsket konsekvens inntreffer eller uteblir avhengig av atferd. Denne atferdsendringen er viljestyrt og målrettet, og kalles operant betingning. Et viktig navn innen operant læringsteori er Burrhus Frederic Skinner (Svartdal & Holth, 2010). Skinner mente at belønning, eller forsterkning som han selv kalte det hadde en langt større effekt enn straff. Men det er også forskjell på hvilken belønning som er drivkraft for hver enkelt. «Enhver stimulus som etterfølger en respons er en forsterker hvis den øker sannsynligheten for at responsen skal oppstå i fremtida.» (Imsen, 1998, s. 68). Svartdal og Holth beskriver begrepet «shaping». Det går ut på at atferden må innlæres, og etter hvert må det mer til for å oppnå samme belønning (Svartdal & Holth, 2010).

I PALS er belønninger viktig å bruke for å forsterke positiv atferd. Umiddelbar belønning kan være å få et brakort for god innsats. Dette blir da et synlig bevis for elevene på at de har gjort noe bra. Det blir videre et tegn til de som eventuelt ikke gjør det de skal om at det lønner seg å endre atferd. Og alle skal belønnes! Alle elever gjør flere positive ting i løpet av en skoledag,

og da er det opp til den voksne å «gripe» eleven i å gjøre det. Den viktigste belønningen elevene kan få er mye ros og anerkjennelse. 5 til 1 er et begrep man møter i PALS. Det betyr at man skal rose fem ganger så mye som man korrigerer negativ atferd (Anne Arnesen, et al., 2008).

PALS-håndboken legger vekt på at det alltid er den voksne som har ansvaret for å skape, forbedre og opprettholde en relasjon. I tillegg er det nevnt at dersom læreren forsøker å endre atferden til en elev, må læreren endre måten han er på ovenfor denne eleven. Å kontrollere egne følelser er viktig. Dette vil innebære å vise positive følelser når eleven oppfører seg fint, og å holde seg nøytral når eleven provoserer (Anne Arnesen, et al., 2008).

Som beskrevet under temaet klasseledelse i PALS er det viktig å gi gode beskjeder. Det å bruke positive formuleringer og å gi gode beskjeder øker motivasjonen for samarbeid hos elevene, og læreren unngår i større grad negative konfrontasjoner. Når alle forventninger ved skolen er innlært, og alle voksne reagerer på de samme regelbruddene med de samme konsekvensene, unngår man eventuelle diskusjoner om hva som gjelder og hva andre får lov til. Slike diskusjoner kan ødelegge relasjonen mellom de voksne og elevene. I tillegg legger PALS-modellen vekt på positiv involvering med elevene. Det handler om hvordan den voksne kommuniserer med eleven. Elever som føler at den voksne bryr seg vil føle seg trygge. En lærer som forholder seg positivt til elevene er åpen, vennlig og hjelpsom. Ved å være positivt involvert viser læreren at han er der uansett. Dette er altså en måte å være proaktiv. Ifølge PALS-håndboken er det lett å venne seg til å være positivt involvert, fordi det skaper god stemning på alle arenaer og mellom alle parter i skolen (Anne Arnesen, et al., 2008).

I tillegg til bevisst bruk av ulike oppmuntringstegn, vil gode relasjoner avhenge av lærerens evne til positiv involvering i elevene. Positiv involvering handler om å bygge gode relasjoner, og relasjoner preget av positivt samspill motiverer oss til å opprettholde dem. (Anne Arnesen, et al., 2006, s. 103)

PALS legger vekt på et positivt skole-hjem samarbeid. Alle foreldre trenger å høre positive ting om sitt barn, og det finnes som nevnt positive ting å si om alle. Foreldrene skal også føle seg likt og forstått for at samarbeidet skal kunne kalles godt (Anne Arnesen, et al., 2008).

Rollespill

En PALS-skole skal ikke forvente at elevene kan alle reglene før de er skikkelig innlært. Når de er lært, øker sannsynligheten for at de blir fulgt (Anne Arnesen, et al., 2006). PALS-modellen beskriver at innlæring av forventninger bør følge fire trinn. Introduksjon, observasjon, øving og tilbakemelding. Først forteller læreren hva forventningen er, for eksempel holde hender og føtter for seg selv når elevene står i kø, deretter viser læreren hvordan det skal gjøres og hvordan det ikke skal gjøres. Så skal elevene få øve på forventningen selv. De voksne må hele tiden underveis bekrefte og gi positive tilbakemeldinger (Anne Arnesen, et al., 2008).

Rollespill kan også brukes til innlæring av klasseledelse. Dette kan utføres enten på elevene eller blant kollegaer. Ved hjelp av rollespill kan læreren øve seg på å gi gode beskjeder, fange oppmerksomheten eller kontrollere følelser (Anne Arnesen, et al., 2008).

Brakort

Brakort brukes av de fleste PALS-skoler, og er som regel et plastkort man får utdelt sammen med ros og bekræftelse på hva man gjorde som var positivt. Det er viktig å tenke på at kortet bør gis sammen med spesifikk ros. Det vil si ros som gis i sammenheng med at eleven får vite hvilken atferd som var bra (Anne Arnesen, et al., 2006). Brakortet blir da et synlig og håndfast bevis på denne anerkjennelsen. Eleven tar kortet med tilbake til læreren sin, og forteller hvorfor han eller hun gjorde seg fortjent til det kortet. Da får eleven ny anerkjennelse av sin lærer på den samme positive atferden (Anne Arnesen, et al., 2008).

Brakortene samles inn i klassen, og sammen sparer elevene opp til én felles belønning. Noen kan samle mange, andre kan samle få, men alle skal få være med på belønningen. Dette skaper et samhold blant elevene. Belønningene man tjener kan variere fra klasse til klasse, og det kan også variere hvor mange kort man trenger for hver belønning. Eksempler på belønninger kan være å se film, få lenger friminutt, tegne, bli lest for, tur osv. Spiselig belønning bør høre til sjeldenhetene. Opptjent belønning er ferdig opptjent, og elevene kan ikke under noen omstendigheter miste denne belønningen (Anne Arnesen, et al., 2008).

Hendelsesrapporter

I PALS foregår det systematisk innhenting av informasjon omkring negativ atferd. Denne informasjonen blir lagt inn i et dataprogram ved navn SWIS. Innhentingene foregår ved hjelp av hendelsesrapporter eller som flere kaller dem, gule lapper. På de gule lappene skal den voksne som opplever brudd på forventninger informere om tidspunkt for når hendelsen fant sted og hvem som rapporterer. Det skal stå hvilket regelbrudd som ble begått og hvor alvorlig dette regelbruddet er. Videre skal rapporten informere om hvilken konsekvens som ble iverksatt for denne negative atferden (Anne Arnesen, et al., 2008; Anne Arnesen, et al., 2003).

Dette systemet sørger for at lærerne alltid har fakta på bordet. De kan uttale seg om det som er rett, det som er observert i stedet for å synes og å mene noe. I tillegg kan de se om det er noen spesiell sammenheng med problematferden og konteksten. For eksempel kan en elev som alltid forstyrrer klokken 10 rett og slett være sulten. Hensikten med hendelsesrapportene og registreringen er altså å få en oversikt over problematferden ved skolen, og økt forståelse for hvorfor problematferden finner sted (Anne Arnesen, et al., 2008).

De tre beskrevne tiltakene tar for seg systemet rundt forventninger i PALS. Først innlæringen av forventet atferd, deretter lærernes reaksjoner på at atferden opprettholdes eller eventuelt brytes. Kjernen er at det skal være positivt og forutsigbart.

3. Vitenskapsteoretisk perspektiv og metode

I dette kapitlet settes studien inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv, og da ut fra fenomenologien. Deretter presenteres valg av metode og begrunnelsen for dette, før en beskrivelse av metoden presenteres. Sterke og svake sider ved studien vil bli trukket fram i tillegg til en beskrivelse av forskerens rolle, etiske spørsmål, samt reliabilitet og validitet. Videre vil gjennomføringen av studien blir beskrevet.

Presentasjon av resultatene i studien vil bli beskrevet i kapittel 4 og senere med teoretiske drøftinger i kapittel 5.

3.1 Fenomenologi

Fenomenologi forsøker å beskrive menneskers opplevelser og erfaringer av et fenomen, altså menneskets subjektive opplevelse (Dalen, 2011; Postholm, 2010). Denne filosofien ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900, og opprinnelig handlet den om bevissthet og opplevelse. Senere ble den også utvidet til å omhandle menneskers livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Husserl skal man se bort fra den virkelige verden, og heller konsentrere seg om idéverdenen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 166).

I fenomenologiske studier vil forskeren forsøke å komme i dybden på hva mennesker, som i dette tilfellet er lærere og rektor, tenker og reflekterer rundt et fenomen (Postholm, 2010). I dette studiet er PALS metoden, mens fenomenet er lærernes opplevelse rundt bruken av metoden. I et fenomenologisk studie er forskerens hovedoppgave å beskrive funnene sine om fenomenet ut fra informantenes synsvinkel. Intervju er den tilnærmingen som oftest brukes innen et fenomenologisk perspektiv. Intervjuet bør ligne på en dagligdags samtale, men må ha en egen tilnærming og teknikk. Semistrukturert intervju er derfor det som fremstår som mest hensiktsmessig (Kvale & Brinkmann, 2009).

Som nevnt tidligere handler fenomenologisk forskning om å finne essensen i en opplevd erfaring. Forskeren går inn i forskningsfeltet med noen tema som skal snakkes om, men er åpen for nye temaer som kan dukke opp underveis. Forskeren utvikler selv sin forståelse av fenomenet underveis i studien (Postholm, 2010). Når det gjelder presentasjon av data

fokuserer fenomenologien på å beskrive funnene heller enn å analysere og tolke dem (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2 Forskningsmetode

Denne oppgaven bygger på kvalitativ forskning, og datainnsamlingen har foregått ved bruk av semistrukturert intervju.

Intervju er en forskningsmetode som er godt egnet til å få frem informantenes tanker, følelser erfaringer og synspunkter på det man forsker på. Man vil forsøke å oppnå forståelse rundt informantens virkelighetsoppfatning, og det gjøres best ved å samtale med personen (Dalen, 2011). Et spørreskjema vil aldri klare å bygge opp en positiv relasjon til informanten, og har heller ikke mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål eller forklare dersom noe er uklart.

Ut fra dette og i og med at jeg har valgt å stille et spørsmål rundt selvtillit, ble intervju den tilnærmingen som ble mest hensiktsmessig. Ved å velge denne metoden fikk jeg den nærheten til intervjuobjektet jeg trengte. En alternativ tilnærming kunne vært en kombinasjon av observasjon og intervju, men på grunn av en begrenset tidsressurs falt valget på kun intervjuundersøkelse. De videre analyser baserer seg av den grunn på de gjennomførte intervjuene.

3.2.1 Kvalitativ forskning

Denne masteroppgaven bygger på en kvalitativ undersøkelse foretatt ved en skole, som har praktisert PALS i tre år. Det var viktig for meg i mitt valg av forskningsskole at den jeg besøkte skulle bestå av lærere som hadde jobbet som lærer både med og uten PALS, og at de kunne fortelle om erfaringer i en skolehverdag uten PALS så vel som hvordan hverdagen forandret seg når PALS ble innført.

I slike prosjekter kan man gjennomføre kvantitative eller kvalitative studier. De kvantitative omfatter som regel mange informanter med den hensikt at resultatet skal tallfestes. Kvalitative studier inneholder vanligvis langt færre informanter, og her er man ute etter forståelse og tolkning. Den kvantitative forskeren tar fatt på bredden av forskningsfeltet, mens den

kvalitative går i dybden (Holme & Solvang, 1991). Den kvalitative forskningen tar sikte på å forstå fenomenene knyttet til personer. Forskeren kan få tilgang til menneskenes livssituasjon og kunne få frem menneskers tanker, følelser og refleksjoner om hvordan de har det og hvordan de oppfatter ting i sin sosiale virkelighet (Dalen, 2011).

Ut fra problemstillingen har jeg valgt kvalitativ metode med bakgrunn i at jeg trengte en forskningsmetode som går i dybden av forskningsfeltet.

Innen kvalitativ forskning benyttes ulike analytiske tilnærminger. Fortolkningen er felles for dem alle. Datamaterialet man får i en kvalitativ forskning er mangfoldig, og resultatet avhenger av den som foretar analysen (Dalen, 2011).

Postholm (2010) trekker frem at i kvalitativ forskning er det de menneskene man forsker på som skaper virkeligheten. Det er det de gjør og sier som blir grunnlaget for forskningsrapporten. Videre er datamaterialet til en viss grad avhengig av forholdet mellom forsker og deltaker. Hvis forholdet er begrenset vil muligens ikke datamaterialet bli så rikt som det kunne blitt. I kvalitativ forskning må forskeren være bevisst sin egen forforståelse.

3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

Selvtilliten til lærerne er essensen i problemstillingen, og når man vil vite noe om følelsene og tankene til andre personer er det hensiktsmessig å spørre dem om det. Ved å ha en samtale med personer kan forskeren med de rette spørsmålene finne ut personlige tanker om oppfatninger rundt for eksempel arbeidssituasjon (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fordelen med et kvalitativt forskningsintervju er at det ligger nært opp til hverdagssituasjoner og samtaler. Forskeren styrer ikke tanken til intervjuobjektet, og det kan være en fordel om den som blir intervjuet tar litt styringen i samtalen (Holme & Solvang, 1991). Det informanten sier og som blir nedskrevet i transkriberingen av intervjuet er det som utgjør datamaterialet man sitter igjen med når man bruker kvalitativt forskningsintervju som metode (Dalen, 2011). I et kvalitativt intervju har man muligheten for å spørre om opplevelser fra fortiden. Da får man tak i informasjon man vanskelig kunne fått ved for eksempel observasjon (Postholm, 2010).

Av type intervju falt valget på semistrukturert intervju. Dette er den mest anvendte intervjuformen, og egner seg godt når man skal få intervjuobjektene til å snakke om seg selv og sin egen hverdag. I et semistrukturert intervju stiller man med en intervjuguide bestående av temaer man skal gjennom i løpet intervjuet, og evt. forslag til spørsmål (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010).

3.2.3 Forskerens rolle og førforståelse

Kvale og Brinkmann (2009) tar opp problemet med at å være intervjuforsker for mange virker som en enkel og lettvinnt måte å være forsker på. «Å skaffe seg en lydopptaker og be en eller annen å fortelle om opplevelsene sine eller livshistorien sin er vel ingen kunst?» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). De skriver videre at selv om det ser lett ut, er det vanskelig å gjøre det skikkelig. Man må besitte noen samtaleferdigheter og ha evne til å stille de gode spørsmålene.

Forskerens rolle i et kvalitativt intervju er å være den som kontrollerer samtalen. Han eller hun er den som bestemmer temaet og følger opp intervjuobjektets svar på en kritisk måte (Kvale & Brinkmann, 2009). Postholm (2010) trekker frem at forskeren skal stille til intervjuet med et åpent sinn og med en liste over temaer som skal drøftes. Forskeren skal videre være åpen for at nye temaer vil komme opp, og etterfølge disse. I tillegg må forskeren skape nærhet til intervjuobjektene. Det skal skapes tillitt og intervjuobjektet skal føle at han eller hun blir forstått og respektert (Holme & Solvang, 1991).

Forskeren skal sørge for at intervjuet kan foregå på et rolig sted uten unødvendige forstyrrelser. I tillegg må forskeren forholde seg rolig og profesjonell, slik at denne roen smitter over på personene som blir intervjuet. Forskeren bør ha en båndopptaker, men kan i tillegg ha en notatbok for å notere ned evt. oppfølgingsspørsmål. Poenget med båndopptakeren er at forskeren skal være mest mulig «tilstede» under intervjuet, noe som ville blitt vanskelig dersom alle svar skulle skrives ned underveis. Sist men ikke minst bør forskeren ha kunnskap om det forskningsfelt han eller hun har begitt seg ut på. Det skal synes at forskeren er interessert i det temaet det snakkes om, og i hvert synspunkt intervjuobjektene kommer med (Postholm, 2010).

Forskeren er det viktigste instrumentet innen kvalitativ forskning, og resultatet av studien er derfor avhengig av forskerens kvalitet. Derfor må en kvalitativ forsker være bevisst sin egen forforståelse, da denne påvirker studien fra start til slutt mer eller mindre merkbart. Alt fra utarbeidelse av problemstilling til analyse av dataene foregår med en viss forforståelse, og denne er umulig å legge fra seg. Nettopp derfor er det viktig å være bevisst hva man selv kan, mener og tenker om emnet man forsker på, og å stille til intervjuet med mest mulig åpent sinn (Dalen, 2011; Postholm, 2010).

3.2.4 Ethiske spørsmål

Kvale og Brinkmann (2009) opererer med tre etiske spørsmål man må ha kontroll på før, under og etter gjennomføringen av et kvalitativt intervju.

Informert samtykke er det første punktet. Intervjuobjektet skal informeres om undersøkelsens formål og om hovedtrekkene i undersøkelsen. De skal informeres om at det er frivillig å delta, og at de når som helst kan trekke seg ut av studien. De bør videre få informasjon om hva som vil skje med den informasjonen de utleverer, og hvem som vil få tilgang til denne. Et skriftlig samtykkeskjema skal utarbeides (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette studiet har NSD sitt standard informasjonsskriv og samtykkeskjema blitt benyttet. Se vedlegg 2.

Konfidensialitet er det neste etiske temaet Kvale og Brinkmann omtaler. Dette innebærer at man skal holde intervjuobjektene sine hemmelig. Forskeren skal respektere deres privatliv, og anonymisere personene slik at de ikke kan identifiseres. Unntaket er dersom intervjuobjektet vil krediteres med navn for uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt forskningsprosjekt har jeg lagt vekt på å anonymisere for de fleste som leser denne rapporten. I og med at jeg har få informanter vil det være mulig for informantene selv å tenke seg hvem av de andre som sa ulike ting. Rektors uttalelser er med vilje referert til rektor. Den aktuelle rektoren informerte meg at hun ikke hadde noen problemer med å bli gjenkjent av sine egne medarbeidere.

Det siste punktet Kvale og Brinkmann omtaler som et etisk spørsmål er konsekvenser. Med dette mener de konsekvenser som følge av publisering av intervjurapporten. Som hovedregel bør nytterverdien av publiseringen overgå faren for å skade intervjuobjektet eller forskningsfeltet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg kan ikke se at dette forskningsprosjektet kan utløse noen negative konsekvenser for forskningsfeltet.

Postholm (2010) viser til en oversikt over retningslinjer rundt etiske spørsmål utarbeidet av NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora). Denne oversikten har de samme punktene som Kvale og Brinkmann, men fordelt over flere og mer konkret formulerte punkter.

- Krav om å unngå skade og alvorlige belastninger
- Krav om å informere dem som utforskes
- Krav om informert og fritt samtykke
- Krav om å tilbakeføre forskningsresultater
- Barns krav på beskyttelse
- Krav om respekt for individets privatliv og nære relasjoner
- Krav om konfidensialitet
- Forskerens ansvar for å fremtre med klarhet
- Krav om respekt for menneskeverdet

(Postholm, 2010, s. 151-154)

Holme og Solvang (1991) snevrer spørsmålet om etikk ned til ett punkt. Respekt for medmennesket. De legger med dette vekt på at et kvalitativt intervju griper inn i et menneskes liv, og man bør da spørre seg selv hvilken rett man har til dette.

Dette studiet er ikke meldepliktig. Jf. Vedlegg 1.

3.2.5 Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet

Reliabilitet refererer til forskningsresultatenes pålitelighet. Kriteriet for studiets reliabilitet er at forskningen kan gjentas med samme resultat, men dette lar seg vanskelig gjøre i kvalitativ intervjuing. Informanten vil neppe svare nøyaktig det samme hvis han eller hun blir intervjuet en gang til. I tillegg er som nevnt forskeren det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning, og relasjonen mellom forsker og intervjuobjekt kan være avgjørende for hvilke funn man gjør. Ordet autentisitet er hevdet å være et bedre ord innen kvalitativ forskning. Målet blir å komme frem til en autentisk forståelse av det informanten snakker om (Postholm, 2010).

Potensielle feilkilder er at informanten er uvillig til å utlevere informasjonen man er ute etter. De kan ha en tendens til å huske positive saker, og glemme de negative, og språket forskeren bruker kan være vanskelig for intervjuobjektet å forstå (Postholm, 2010). En videre trussel mot reliabiliteten er også faren for at forskeren har stilt ledende spørsmål underveis i intervjuet. Reliabilitetsfokus kan også være med på å motvirke kreativ tenkning i intervjuet. Forskeren bør få følge sin egen stil og improvisere der det er naturlig i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Når det gjelder reliabilitet i forskningsprosjektet vil intervjuguiden være en støtte. I dette studiet er den relativt detaljert, slik at en evt. ny forsker kan spørre omtrent de samme spørsmålene. Det som imidlertid ikke er like enkelt, om i det hele tatt mulig, er å oppnå samme kontakt med intervjuobjektene. Jeg kan få en informant til å snakke mer åpent enn det en annen forsker kan, og omvendt. Mine informanter snakket til meg på en måte som vitnet om at de visste om min bakgrunnskunnskap om emnet. En annen forsker kan sitte på en annen bakgrunnskunnskap enn meg, og på den måten gå inn i intervjuet med et annet syn. Dette påvirker også analysen av funnene.

Validitet

Validitet handler om at metoden som brukes måler det den skal måle. For å oppnå god validitet må man utvikle et godt instrument. I intervjuforskning vil dette si en intervjuguide/temaliste. Trusler mot studiets validitet kan være at intervjuobjektet snakker usant. For å gjøre en forskning valid, eller troverdig er det viktig å føre leseren gjennom alle punkter i forskningen (Postholm, 2010).

Et prosjekts validitet kommer altså an på hvordan forskeren presenterer sin forskningsrapport. Her er det viktig å gjøre rede for forskerens rolle, selve forskningsopplegget, utvalget av informanter, hvilken metode man har valgt, hva datamaterialet kan fortelle og hvilke tolkninger og analyser forskeren har kommet frem til (Dalen, 2011, s. 94).

Validitetsspørsmålet kommer frem i flere faser i forskningen. Studiets validitet avhenger av hvor solide forskerens teoretiske foruttagelser er, forskerens troverdighet under selve intervjuet og intervjuets kvalitet. Når intervjuet skal transkriberes kommer også validiteten an på hvordan forskeren transkriberer og analyserer materialet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Når det gjelder validiteten i mitt forskningsprosjekt har jeg hele tiden i mente at jeg skal beskrive hver del i forskningsrapporten så nøye som mulig. Det skal være mulig for leseren å se for seg gangen i dette arbeidet og at alt har gått riktig for seg.

Generalisering

Generalisering handler om hvorvidt funnene i studiet kan videreføres til andre situasjoner/personer eller om den er av lokal interesse. En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det vanligvis er for få intervjuobjekter til at resultatet kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009). En annen utfordring for generalisering i kvalitativ forskning er at det er opp til den som mottar dataene, altså intervjueren å avgjøre hva som kan være relevant for andre situasjoner (Dalen, 2011).

Når det gjelder generalisering av dette studiet er generalisering av resultatene beskrevet i avslutningen.

3.3 Innsamling av data

3.3.1 Valg av informanter

Dalen (2011) skriver at man ikke kan velge ut for mange intervjukandidater fordi man da bruker for lang tid både på intervjuprosessen og transkribering av intervjuene. Samtidig må man sørge for at man har nok materiale, slik at man har noe å analysere og tolke ut fra. For å få et best mulig utvalg av informanter, trenger man teoretisk grunnlag og kulturkompetanse, men kulturkompetansen kan til en viss grad kan vike for bredere teoretisk grunnlag (Dalen, 2011; Johnsen, 2006).

Når jeg skulle velge ut en skole jeg skulle kontakte angående dette studiet, valgte jeg ut en kommune hvor det er flere PALS-skoler. Den skolen jeg valgte å forhøre meg på er en skole med ca. 200 elever og 30 ansatte i tillegg til én rektor. De er i sitt 3. år med PALS-

implementering. Hovedgrunnen til at jeg valgte denne skolen er fordi den har hatt PALS lenge nok til at det har blitt en del av hverdagen.

På grunn av begrenset tidsressurs, måtte jeg holde meg til fem informanter. Da fire lærere og en rektor ved kun den ene skolen. Når det gjelder utvalg av informanter ønsket jeg at rektor skulle foreta dette valget. Jeg ba om var at det skulle være en sammensetning av lærere som har jobbet både med og uten PALS. Rektor viste at hun kjenner sine ansatte godt, og hadde i tillegg til mine ønsker lagt vekt på at det skulle være noen informanter som var positive til PALS, og noen som ikke var det. Jeg fikk også en variasjon i alder, hvor lenge de hadde jobbet på skolen, hvilket trinn de primært jobbet på og kjønn. Alle mine lærerinformanter var kontaktlærere og dermed i hovedsak knyttet til ett trinn hver.

Noen intervjuobjekter er lette å snakke med, mens andre er mer utfordrende å få relevant informasjon ut av. Et godt intervjuobjekt er ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 175) samarbeidsvillig, veltalende, kunnskapsrike, ærlige, presise i sine svar, gir sammenhengende svar og motsier ikke seg selv. Et slik intervjuobjekt finnes ikke, sier Kvale og Brinkmann. Jeg møtte heller ingen som kunne oppfylle alle disse kvalitetene, men mener ikke at jeg hadde problemer med å snakke med noen av informantene.

Kontakt med rektor ble etablert via epost, for så å snakke sammen på telefon om studiet. Alle videre avtaler og forespørsler etter to telefonsamtaler ble formidlet via epost. Dette for å skriftliggjøre mest mulig av avtalene.

3.3.2 Utforming av intervjuguide

Under utarbeidelse av intervjuguiden kan man lage en liste med temaer og forslag til spørsmål ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålet. Her kan forskeren velge om man vil forsøke å sette opp alle spørsmål, eller om man begynner med forslag og spør mer fritt under selve intervjuet. Når spørsmålene skal utarbeides bør man tenke på det tematiske, at spørsmålene faktisk handler om det som skal forskes på og om svaret blir relevant. Man bør også tenke på det dynamiske, det som holder samtalen i gang og skaper en relasjon mellom intervjuer og intervjuobjekt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Min største utfordring under utarbeidelse av intervjuguiden viste seg å være å lage åpne spørsmål og unngå spørsmål som kunne gi et ja/nei svar. Samtidig måtte jeg få frem svar på

det jeg var ute etter, og spørsmålene måtte ikke være ledende. Det var også vanskelig å forutse hvor lange intervjuene kom til å bli, og i datamaterialet er alt fra 12 minutters til 35 minutters intervju.

På grunn av at Hagens (2008) funn delvis skulle sammenlignes med funnene gjort i denne studien, er noen av hennes spørsmål benyttet i denne intervjuguiden. Øvrige spørsmål har jeg laget selv utfra målet med studien og egen forforståelse.

Min erfaring var at selv med en utviklet intervjuguide gikk tilbake til spørsmålene som kunne gi et ja/nei svar. Erfaringen viser at informantene allikevel var flinke til å utdype svarene sine, og der det kom et ja eller nei var jeg raskt ute med et oppfølgingsspørsmål. Her var en detaljert intervjuguide til god hjelp.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på en PALS-skole våren 2014. I forkant av intervjuene gjennomførte jeg ett prøveintervju. Dette gjorde jeg for å bli kjent med lydopptakerprogrammet på mobilen, bli kjent med akseptable avstander fra informant til lydopptaker, hvordan spørsmålene mine fungerte og ble forstått, hvor lang tid intervjuet kunne forventes å ta, hvordan jeg ble opplevd som intervjuer og til slutt hvordan transkribering av intervjuet foregikk. Prøveintervjuet ble foretatt på en person uten særlig kjennskap til PALS, så data fra dette intervjuet er derfor ikke relevant for denne undersøkelsen og er ikke tatt med i rapporten. Prøvesituasjonen ga meg økt bevissthet på hvordan det var å stille spørsmålene, samt komme med oppfølgingsspørsmål. Min testkandidat gjorde meg bevisst på at ikke alle er like positive til PALS som meg, og fikk meg dermed til å se at gjennom mine spørsmål var det nettopp overveldende positivisme jeg forventet. Jeg forandret dette noe, men under selve intervjuene ble det klart at jeg ikke hadde tatt nok høyde for dette.

Intervjuene ble som nevnt foretatt ved en PALS-skole. Og alle mine informanter jobber ved denne skolen. Jeg møtte først rektor, og intervjuet henne. Dermed ble jeg tatt med til personalrommet hvor det skulle være felles møte mens jeg intervjuet de fire lærerne. Rektor ba meg introdusere meg for hele gruppen før jeg fikk gå inn på rektors kontor med første informant. På fellesmøtet denne dagen hadde rektor satt klasseledelse på agendaen fordi jeg

skulle komme, og hun så på det at jeg kom som noe positivt for å få løftet opp refleksjonen rundt temaet igjen.

Alle intervju foregikk på rektors kontor, hvor vi fikk sitte alene. Her var det et rundt bord med stoler, og jeg fikk sitte rett ovenfor informanten. Dette skapte god kontakt mellom meg og informant og var til det beste for lydopptakene.

Det første informantene gjorde når de kom inn var å lese og godkjenne samtykkeerklæringen. Jeg informerte deretter igjen om hvem jeg var, hvorfor jeg var der og hensikten med intervjuet. Jeg opplyste om opptak av intervjuet og krav til anonymitet. Jeg la vekt på at informantene skulle være ærlig, og at jeg ikke var ute etter å rose male PALS på noen måte. Jeg mener at jeg fikk god kontakt med alle informantene, og at de turte å svare det de mente.

Jeg tok ikke notater underveis, men konsentrerte meg om å holde blikkontakt og «planlegge» eventuelle oppfølgingsspørsmål. Jeg brukte bekræftelse hyppig, som å nikke, si «ja» eller «m-m» og lignende for å vise at jeg hørte etter og var interessert. Jeg gikk inn til intervjuene med god forkunnskap til PALS. Bevisstheten rundt dette førte til at informantene snakket fritt og tok det for gitt at jeg visste hva de snakket om.

Alle intervjuene ble transkribert innen en uke etter at de ble gjennomført. Transkriberingen tok tid, men førte til at jeg hørte ting jeg ikke nødvendigvis hadde hørt eller lagt merke til under intervjuet. Jeg var nøye med å skrive ned alt informanten sa, dog ikke like nøye med å skrive ned alt jeg sa. Jeg tok en vurdering på at alle mine «ja» og «m-m» ikke er relevant for oppgaven.

3.4 Analyse og drøfting av datamaterialet

Ved å gjennomføre og transkribere mine egne intervju, samt flere ganger lese igjennom de nedskrevne tekstene både meget grundig og mer hurtig for å lete etter mønstre, har jeg blitt godt kjent med eget datamateriale. Kvale og Brinkmann (2009), Dalen (2011) og Postholm (2010) er alle tilhengere av denne tilnæringsmetoden til eget materiale. De mener også at analyseprosessen starter allerede under første intervju.

3.4.1 Systematisering, kategorisering og tolkning

Lydopptakene var av god kvalitet. Transkriberingen ble som nevnt foretatt så raskt som mulig etter gjennomført intervjuundersøkelse.

Postholm (2010) skriver at det ikke finnes noen oppskrift på hvordan man skal kategorisere, kode eller analysere dataene fra et intervju, og at det handler om å finne sin egen stil. Hovedfokus må være at man skal finne kjernen i det som blir sagt, se hva som går igjen, finne mønstre og motsetninger. I tillegg må man alltid ha sin problemstilling og sitt forskningsspørsmål i bakhodet. Jeg laget meg en kodeliste lik den Hagen (2008) har laget til sin masteroppgave, men med mine kategorier og underemner. For å lage kategoriene og underemnene brukte jeg intervjuguiden og tanker på det materialet som da eksisterte. Etter mer grundig lesing av intervjuene, og et forsøk på å plassere alle utsagn, ble denne kodelisten omredigert til å passe bedre til det materialet jeg satt med. Eksempelvis ble en kategori jeg kalte «Praksis før» ekskludert på grunn av manglende utsagn tilhørende i denne, og kategorien «Belønning» ble en egen kategori i stedet for et tidligere underemne under «PALS». Endelig kodeliste finnes under Vedlegg 5.

Tolkningen av intervjutekstene har blitt gjort med Kvaless tolkningsstrategi i bakhodet. Han viser til tre forskjellige måter å stille spørsmål til teksten på. Den første måten er basert på *selvforståelse*. Her skal man finne frem til det intervjuobjektet mener med uttalelsene sine. Videre stiller han spørsmål ut fra *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*. Her gjelder det å ha en bred fortolkningsramme, og finne meninger ut over det intervjuobjektet sa direkte. Man kan her stille seg kritisk til det som ble sagt, enten ved å fokusere på innholdet eller personen som kom med utsagnet. Jeg ser på det som hensiktsmessig å bruke *selvforståelsen* til å presentere sitater fra intervjuene og *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* til å reflektere rundt sitatene i kapittel 4. Siste spørsmålsstrategi er *teoretisk forståelse*. Her går man dypere inn i uttalelsene enn de to forannevnte, og drøfter uttalelser og meninger opp mot aktuell teori (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg mener dette har sin rette plassering i kapittel 5 i min oppgave.

4. Presentasjon av resultatene

4.1 Innledning

I dette kapittelet presenteres funn i forskningsprosjektet. Sitater som er relevante for hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene blir trukket frem. Under analysearbeidet ble temaene delt inn i fire kategorier. Disse kategoriene danner overskriftene i dette kapittelet. De samme overskriftene brukes i kapittel 5. Der med drøftinger av funnene i lys av relevant teori. En oppsummerende konklusjon av problemstillingen og forskningsspørsmålet kommer i avslutningen.

De fire kategoriene presentasjonen er delt inn i er:

- Holdninger til PALS
- Syn på egen klasseledelse
- Relasjoner
- Forsterkning av positiv atferd

4.2 Holdninger til PALS

Holdningen til PALS viste seg å være både negativ og svært positiv på skolen jeg besøkte. I denne kategorien presenteres funn i begge retninger. Her presenteres også noen av tankene rundt implementeringen av PALS på denne skolen, om informantenes syn på hva PALS er og om felles praksis.

På denne skolen finnes både ildsjeler og en mild motstander til PALS. Rektor hadde gjennom sitt utvalg av informanter gitt tilgang til begge sider av skalaen.

Nei, jeg er kanskje litt negativ, menne.. Det er liksom sånn. Jeg stemte jo i utgangspunktet nei. Men det er mulig jeg tar feil, jeg skal ikke være påståelig og si at jeg har rett. Men det ligger ikke for meg. Sånn.. det tar mye tid ikke sant å drive og dele ut og, jeg har annet å drive med. På en måte.

Informanten sitatet ovenfor er hentet fra er tydelig negativ til PALS, men lydig overfor sin arbeidsgiver og gjør derfor det som er forventet at hun skal gjøre. De store positive opplevelsene og resultatene av PALS har derimot uteblitt, og holdningen er fortsatt negativ. Flere ganger under intervjuet stilte informanten seg spørrende til om det ikke er mer ved PALS? Og det er det. Skolen har ikke begynt med hendelsesrapporter ennå, og mangler dermed konsekvensbiten. Det er denne delen informanten lurer på om kommer til å forandre hennes holdning til PALS, men forventningene til at det kan skje er ikke store.

Under følger et sitat hentet fra en informant som er meget positiv til PALS. Uttalelsen er hentet fra begynnelsen av det som ble sagt etter at jeg hadde bedt om en kritisk uttalelse til PALS.

Det kan jo for noen da, men altså jeg er jo så positiv til PALS jeg vet du.. (ler) Så det er nesten som religion for meg, som er de på den PALS-filmen sier. Fordi.. men det er klart at jeg kan se at noen.. men det går inn, altså jeg ser at dette her med brakort og sånn, noen synes det var et ork til å begynne med, men nå har det blitt en del av hverdagen, også har det virka positivt, så det er bra.

De to foregående sitatene representerer ytterpunktene i holdningen til PALS. Videre kunne andre informanter fortelle meg at de tidligere var skeptiske, men gjennom å prøve det ut og oppleve positive endringer har de endret holdning til PALS.

Og jeg har lært mye siden jeg begynte her, og blitt positivt overrasket over PALS. For det inntrykket jeg hadde av PALS fra før, det var sånn der at man skal gå rundt og dele ut de derre korta. Det er det jeg har hørt om PALS, at det er sånn der du skal bare dele ut kort når de, for at de skal få noe for at de gjør noe, og det var liksom det jeg visste, og var litt fordomsfull mot det, det må jeg innrømme, men etter at jeg begynte her har jeg fått et helt annet syn på det. Og at hele grunnpakka i PALS er jo mye av det som jeg er veldig glad i selv. Og at med de korta, også prøve å bruke de fornuftig da.

Ingen av de fem informantene, tross stor entusiasme hos noen, betegner PALS som det eneste riktige. Det blir sagt hos et par av informantene at de ser at PALS fungerer, men at de er bevisst at det også finnes andre ting som kunne ha fungert like bra.

4.2.1 Implementeringens betydning

En av de absolutt største ildsjelene og forkjemperne til PALS ved denne skolen er rektor. Hun har tidligere erfaring fra en annen skole, hvor PALS ble implementert etter hennes ønske. Suksesshistorier ble fortalt med stor entusiasme, samtidig som utfordringer ble trukket frem ved begge skolene. Når hun kom til denne skolen for noen år siden var de i begynnelsen av implementeringen, men hadde ikke kommet skikkelig i gang. Dette har tæret litt på

tålmodigheten til noen av lærerne, og da spesielt de som i utgangspunktet var skeptisk til programmet.

Men nå har vi ikke kommet så langt da. Vi deler jo bare ut disse her're.. brakortene. Vi har jo ikke de hendelseslappene og det har liksom stoppa opp litt da. Du gir liksom litt opp.

Dette sitatet er hentet fra en lærer som i utgangspunktet var negativ til å prøve ut PALS. Problemene med oppstarten har dermed ikke gitt noe mer positivt syn på programmet.

Følgende sitat er en uttalelse fra en lærer som ser absolutt mulighetene i PALS, men som føler et savn etter et fullverdig system.

Jeg tenker at det er avhengig av at man har, bruker hele systemet. For vi.. vi har stoppa opp ved det der som skulle legges inn i et skjema, de gule korta, ja der stoppa vi opp, så vi har ikke kommet helt dit. Men hadde vi kommet dit, så ville nok det gjort en forskjell for de med store atferdsproblemer. Kanskje.

Denne læreren skulle svare på hvorfor PALS ikke fungerer

Eh, ja, og hvorfor det ikke fungerer er fordi at lærerne ikke er helt dedikert til det, også gjør man det sånn ca. litt sånn halvveis, også mister man motivasjonen underveis, nå prater jeg bare for min egen del, og når ting ikke går fra A til Å, men så er det jo grunner til at ting ikke blir som man har tenkt, også gjør man det litt fordi at det må vi med disse kortene og litt sånn derre, men at man er ikke dedikert til det, og da fungerer det ikke. For da blir det mer sånn for syns skyld, tenker jeg.

4.2.2 Hva er PALS?

Når jeg gikk inn for å intervjuer, informerte jeg om at jeg skulle forske på to grunnelementer innen PALS, nemlig klasseledelse og relasjonsbygging. En av informantene delte mitt syn om disse kjerneelementene og deres betydning i skolen, mens for andre virket det som at kjernen i PALS hadde en litt annen vinkling.

En av informantene svarte følgende på spørsmål om hvorfor PALS fungerer.

Det er det systematiske først og fremst, tenker jeg. Og alt det positive. Men systemet er viktig altså. Det er sånn det er og når det er bygd opp, så gjør vi det sånn.

For denne informanten er PALS et positivt system. Informanten virker veldig systematisk i sitt arbeid, og ordet positiv kommer opp mange ganger i dette intervjuet.

En annen informant kunne gjennom to uttalelser fortelle meg følgende.

Jeg gjør det samme nå som jeg har gjort hele tiden jeg. Det er bare det at det har vært PALS hele tiden. Med belønning og sånne ting egentlig. For det er jo det PALS handler om.

Hvis jeg skal kritisere PALS for noe, så synes jeg vel at det er litt vel forherligende.

I flere kommentarer oppfattet jeg at informantene mente at essensen i PALS er å være positiv. Som flere informanter sa var det jo nettopp det som gjorde at de var skeptiske til PALS i utgangspunktet, at PALS bare var å dele ut brakort og være positiv og hyggelig. De av dem som har endret standpunkt har imidlertid sett at denne overveldende positiviteten skal brukes riktig for å være effektiv, og at det er systematisk positivitet som er kjernen i PALS.

4.2.3 Felles praksis og helhetsskoleprinsippet

En av informantene stiller seg kritisk til at PALS er for åpent, i form av at det er litt opp til hver enkelt lærer hvordan de tolker måten man skal utøve PALS, og hvilke grenser og verdier man skal jobbe etter.

En annen ting er at jeg synes at det i enkelte tilfeller kan være litt for mye rom for egne vurderinger, for PALS har det veldig åpent, ikke sant for du kan jo velge litt hvordan du gjør ting. Og da er det jo opp til hver skole, og noen ganger også hver lærer med hvordan de velger å bruke PALS.

Informanten viser til en samtale på lærerværelset rett i forkant av intervjuet, hvor det har blitt diskutert en metode å bruke brakort på, som denne informanten er uenig i. «Ja, at det er mulig liksom å bruke PALS som gjør at alle ikke har sjans. Det liker jeg ikke.» Informanten etterspør mer veiledning i dette og lignende tilfeller.

På denne skolen finnes det lærere som gjør det de skal innen PALS, men ikke noe særlig ut over det. Det finnes også de som gjør langt mer enn det som er forventet, og også ut over det flere mener er akseptabelt.

Jeg er nok kanskje litt annerledes enn de andre lærerne på en måte, føler jeg selv i hvert fall. Også bryr jeg meg ikke så mye som sånn. Det er mange som er pirkete på sånn småting ikke sant, men det.. Der er jeg ganske sløv da.

Sitatet kommer fra en lærer som har praktisert belønningsbiten i PALS i flere år uten å kalle det PALS. Som sitatet forteller føler informanten seg litt annerledes enn de andre lærerne, men fortsetter å gjøre som før fordi det virker.

4.3 Syn på egen klasseledelse

I denne kategorien presenteres hva informantene kunne fortelle om hvem de var som klasseledere, hva de la i å være gode klasseledere og hvordan de følte at PALS hadde bidratt med noe positivt i forhold til deres kompetanse.

4.3.1 Klasseledelse og egen praksis

Alle informantene så på seg selv som gode klasseledere. Alle trakk også frem noen kjerneegenskaper som de mente at en god klasseleder skulle ha, og som de mente de selv var i besittelse av. Ordene struktur, relasjon og humor gikk igjen. Her presenteres tre sitater fra tre forskjellige informanter. Alle tre skulle beskrive seg selv som klasseleder.

Jeg er streng, men morsom.

Det er to sider av skolen. Ene er undervisning også er det da alt det som ikke er undervisning. Hvor det er tull og vas og friminutt og vi kan, men når det er faglig fokus og time, så er jeg ganske streng på det da. Det skiller veldig skarpt med tull og tøys og undervisning og sånne ting.

Jeg er veldig sånn strukturert. Skriver på tavla, gjør det samme dag ut og dag inn, holdt jeg på å si. Eller sånn, ungene vet når du kommer inn hva som skjer. Det er det samme fra dag til dag. Det tror jeg er veldig viktig som klasseleder, og at du er tydelig på hva du vil.

Alle disse utsagnene viser at det er fokus på orden. Når det er faglig fokus er det nettopp det det skal være. Elevene skal vite hva som forventes, og siste utsagn vitner om at dette også skaper en trygghet hos elevene.

4.3.2 Klasseledelse og PALS

Som nevnt så alle informantene på seg selv som gode ledere, men få ga PALS æren for denne kompetansen. På direkte spørsmål om deres klasselederegenskaper var påvirket av PALS kom blant annet følgende utsagn.

Jeg synes ikke PALS er.. Jeg synes ikke det hjelper meg til å bli en bedre klasseleder.. eh.. Jeg føler ikke at jeg trenger den.

Det som kom frem i noen av intervjuene etter hvert, var at den praksisen de alltid har holdt på med nå var blitt bekreftet av PALS-modellen. Større bevissthet rundt egen ledelse er et begrep flere informanter brukte.

Det har vært, altså det som på en måte alltid har blitt gjort, nå er det en ramme rundt det. Ikke sant, alt det man har tenkt og ment alltid. Nå er det liksom bakt inn i den ramma. Og du liksom kan støtte det litte granne på at det, du har liksom PALS i bakhånd da. Det synes jeg er veldig godt, og gjør meg veldig trygg på de valgene, som fra før var veldig naturlig for meg.

4.4 Relasjoner

I denne kategorien er fokuset på relasjoner mellom lærere og elever, lærere og andre lærere og mellom elevene på skolen. Også her trekkes følelsen av endring etter PALS-implementeringen frem.

4.4.1 Skolemiljø og klassemiljø

Informantene var flinke til å snakke pent om skolen de jobbet på. De var enige om at de hadde med koselige elever å gjøre, og at de hadde lite problemer i skolegården. Ingen av informantene mente at dette var noe som i vesentlig grad hadde endret seg etter at PALS ble implementert. Det som derimot kom frem var at de hadde enkelte problemer med klassemiljø i noen klasser. Her kom både historier om «håpløse» tilfeller og suksesshistorier.

Den klassen jeg hadde før jeg hadde den klassen nå, det var en ekstremt krevende klasse, og det er første gang på alle de åra jeg har jobba at jeg følte at jeg ikke fikk det helt til. For det var mange som ikke klarte, folkeskikk, eller klarte å oppføre seg. Veldig mye konflikter og.. Men det var en grei erfaring, for det er første gang jeg ikke har fått det til. Og da prøvde vi jo med PALS, og hvis vi hadde gjennomført det helt fra A til Å, så tenker jeg at det kanskje kunne ha vært en løsning der.

Læreren ser på PALS som en mulig løsning på den krevende klassen hun måtte gi seg med, men manglet som hun selv sier hele systemet.

Følgende utsagn handler om utdeling av brakort og effekten av dette.

Sånn i forhold til det å være stille, altså de elevene som kanskje hadde hatt behov for det, jeg synes ikke de blir noe bedre av det.

Det fungerer veldig godt, så lenge jeg, så lenge vi får bedre, eller får topp faglig fokus. Og de gjør leksene sine og vi gjør det bra på nasjonale prøver, så må jeg jo tro at det er noe som er riktig i hvert fall. At vi har veldig lite konflikter, at vi har nesten ikke forstyrrelser i timene og sånne ting, for denne klassen her har vært kjent for å være litt sånn.. Det er en guttegjeng der, som har vært veldig sånn.. Hatt veldig mye sånne kommentarer seg imellom, høyt i klasserommet, og det er helt borte! Helt borte altså!

Læreren som kom med forestående uttalelse har holdt på med elementer fra PALS i flere år, uten å vite at det som ble gjort var i god PALS-ånd. Informanten hadde også en suksesshistorie fra tiden før skolen ble PALS-skole, men ved bruk av et viktig PALS-element, nemlig belønning.

Når jeg begynte her da. Da fikk jeg en kontaktlærerklasse i 5. Da kjørte jeg i gang med en gang med disse herre greiene. Det ble ei superklasse altså. Nå er det jo ikke. Det er jo ikke bare tingene som gjør det, det er jo elevene også selvfølgelig. Det er jo ikke.. jeg er jo ingen trollmann, jeg er bare en vanlig lærer jeg. Men, jeg synes det fungerer bra. Jeg synes.. goder det skal vi ha.

4.4.2 Relasjonen mellom lærere og elever

Jeg prater med dem og. Jo, jeg har god relasjon med de fleste.

Ja! Mye bedre! Mye bedre kontakt med elevene!

Altså, som sagt har jeg stort sett vært positiv. Smilt til elever og sagt hei og morn og alt sånn..

Som vi ser av disse tre sitatene, legger informantene mye av relasjonsbetydningen i hvordan de snakker til elevene. Hvordan man kommuniserer har altså mye å si for relasjonen, ifølge informantene.

Lærerne og rektor på denne skolen mener selv at de har en god relasjon til elevene sine, men det varierer om de vil gi PALS æren for nettopp det. Belønning, humor, respekt og det å være positiv er heller det informantene trekker frem som det som er roten i en god relasjon. Rektor er klar på at dette er noe personalet må jobbe mer med, og trekker da frem rollespill som en aktuell innfallsvinkel. Hun mener at hun selv har blitt mer relasjonsbyggende etter at hun begynte med PALS, og håper hennes positive væremåte smitter over på hennes medarbeidere. Hun legger vekt på å ikke ha en ovenfra-og-ned holdning når hun snakker til ansatte og elever, samtidig som hun er en klar og tydelig leder.

Flere informanter trekker frem 5:1 fokuset, altså at man skal si 5 positive ting for hver negativ. De mener imidlertid ikke at dette er noe de plutselig ble flinke til når PALS kom, men at de gjennom implementeringen ble mer bevisst på det.

4.4.3 Arbeidsmiljø blant personalet

Når informantene ble spurt om miljøet blant lærerne hadde endret seg, kom det sprikende svar. Det kan se ut som at det er en sammenheng mellom holdningen til arbeidsmiljøet og hvor lenge informanten har jobbet på skolen. To informanter har jobbet på skolen i flere år før PALS ble implementert. Begge disse svarte at PALS ikke hadde ført til noen endring i arbeidsmiljøet blant lærerne. De andre tre informantene begynte på denne skolen i startfasen av da PALS ble implementert, og alle tre mener at PALS har hatt en positiv effekt på arbeidsmiljøet. Rektor trekker frem at PALS er ett av flere tiltak som har hatt positiv virkning.

Fordelen med det er at vi har blitt mer samkjørt.

Det var.. Jeg opplevde det som mye.. Veldig mange tuer. Og veldig mange lærere på hver sin tue. Litt sånn ugleseing fra tue til tue. Som jeg tenker at.. og vi dro.. Det ble dratt i veldig mange retninger. Og det er liksom forskjellen nå, at vi er mer på veg i samme retning. Nå er det en eller to kanskje som prøver å dra i en litt annen retning, og det blir sånn «Hæ, dere må jo dra sammen med oss» Så det merker jeg veldig stor forskjell på.

Jeg synes vel at skolen og en del av skolens personale har blitt mere positive.

4.5 Forsterkning av positiv atferd

Ordet belønning ble hyppig brukt under alle intervjuene. Både med positivt og negativt fortegn. I denne kategorien vises det til sitater som presenterer flere måter å se på det med belønning og positiv forsterking på.

4.5.1 Ulik praksis

Følgende sitat er hentet fra intervjuet med en informant som er kritisk til PALS, og da spesielt til tanken på belønning.

Også blir det en sånn belønning. Det er jeg jo heller ikke så veldig glad i jeg da. Jeg synes ikke det å belønne for å oppføre seg pent, jeg synes det skal være en selvfølge i barnas... jeg er kanskje litt gammeldags der.

En annen informant befinner seg i andre enden av skalaen. Her benyttes belønninger i stor grad, og læreren har praktisert akkurat det med belønninger lenge før det ble satt et navn på det.

Jeg har kanskje gått litt over grensen når det gjelder disse herre PALS-godene og sånt jeg da, for jeg kjører goder hver uke jeg. Så vi har (ler) vi har en sånn svær boks da, (viser hvor stor) hvor vi legger oppi for hver time som har vært uten avbrytelser og tull og tøys, så legger vi oppi ti kort for hver time hvis det har vært perfekte timer. Og da bruker vi kvarter ca. av en time på fredag og storefri hvor vi ser litt film og har nudler og vannkoker og muffins og får lov til å ha med seg litt forskjellig da. Eller så tar vi en halvtime i ballbingen med noe sånn.. Men det får jeg igjen mange ganger da, når vi har hatt.. hele arbeidsuka har vært bra. Og jeg har tro på at det virker, når de andre sier at det har blitt roligere i klassen.

Læreren er klar over at belønningene ikke er helt i tråd med hva som praktiseres på resten av skolen. Allikevel mener han at dette kan forsvares ved at han ikke benytter seg av selve timene og at klassen gjennom uka har hatt fullt faglig fokus og dermed spart inn mye tid på å unngå tull og tøys. Informanten har fått mye tilbakemeldinger på at han skjemmer bort elevene, men holder fast ved at han tjener mer enn han gir. Faktisk føler han ikke at han gir noe som helst, men er klar over at han blir sett på som en snill lærer. På spørsmålet om dette opplegget har skapt en bedre relasjon til elevene er svaret klart ja. Han sier han har det kjempekoselig i klassen, og at det viktigste for han er at elevene skal trives og ha det bra på skolen. Denne læreren har jobbet frem demokrati i klassen. Elevene har selv bestemt hvilke konsekvenser som skal iverksettes dersom de for eksempel ikke gjør leksene sine.

En annen informant legger vekt på at belønning ikke bare er det som ligger i enden av å samle inn en visse mengde brakort.

Og at med de korta, også prøve å bruke de fornuftig da (...) Og nå så tenker jeg at jeg har en klasse som ikke i så stor grad trenger akkurat den belønningen som de kortene er, for de klarer å oppføre seg for sin egen del da.

4.5.2 Belønningenes verdi

Alle.. folk liker å være glade og gjøre gode ting. Og det gjelder jo sikkert elvene like mye som oss voksne. Så det er.. det er ikke det der med å få en belønning, å få noe liksom. Det er det at de føler de har fortjent det. Og det er vel det som gjør at folk.. at PALS fungerer da. At man blir glad av å gjøre gode ting. Og det tror jeg er noe som ligger i oss mennesker. Alle liker å få litt skryt og høre at de har gjort noe bra. Og det er det PALS sier.

Ifølge informanten er det alt det positive, og ikke nødvendigvis belønningene som fungerer. Det at elevene føler at de har vært flinke, at de får høre at de har vært flinke og får følelsen av å fortjene noe. Han kommer videre med følgende uttalelse:

Jeg har tro på at det er vegen å gå, og skape bra klasse miljø og at elevene er glad i å være på skolen. Trives på skolen. Snakke ordentlig til dem, og vise at du bryr deg om dem og sånne ting. Så tror jeg resten er å bare kjøre på med fag. Det er i hvert fall sånn jeg har min hverdag. Det der med å true og straffe, det har jeg mista helt trua på. «Hvis dere ikke oppfører dere nå, så tar jeg bort vannkokeren» Nei, det virker ikke. Det virker overhodet ikke. Men hvis du gir dem vannkokeren, også prøver du heller å bearbeide de som heller trenger litt bearbeiding og opprettholder godene og sånne ting, så sklir dem sakte men sikkert inn i fellesskapet. Er min tanke da. Det er sånn jeg bruker PALS i hvert fall.

Informanten trekker frem trivsel for at læring skal skje på best mulig måte. Gjennom belønninger, goder og god stemning skapes et miljø hvor det kan settes fokus på læring.

5. Drøfting av resultatene i lys av teorien

5.1 Holdninger til PALS

Av de fem informantene var det som nevnt to ildsjeler og en motstander. Alle informantene trakk frem at skolen ikke var helt i mål med implementeringen, og at starten hadde vært litt humpete.

Implementeringen er viktig i PALS, og det legges vekt på at det helst ikke skal være mange utskiftninger ved en skole i denne fasen. Støtte, ressurser og kompetanse er tre ord som blir trukket frem som spesielt viktig (Anne Arnesen, et al., 2006). Den skolen jeg besøkte har hatt flere utskiftninger de siste årene, også i ledelsen. Det kan virke som at dette har satt implementeringen litt på vent, noe som har ført til at noen har gitt opp og andre kjører sitt eget løp. Arnesen, Ogden og Sørli (2006) beskriver at motivasjonsarbeidet i begynnelsen er svært viktig. Det er her ledelsen legger grunnlaget for at de ansatte skal føle at dette er deres prosjekt. Selv om den nye rektoren på denne skolen er veldig engasjert og særdeles kompetent ser det ut til at enkelte ikke har latt seg motivere, og ser ei heller nytten av PALS i forhold til egen kompetanse.

Ingen av informantene uttalte at programmet ikke virket, men en av dem sa at det ikke passet for henne og at det var andre ting å bruke tiden på. Dette kan tyde på at informanten føler at PALS er noe som kommer i tillegg til andre ting, i stedet for at PALS er byttet ut med noe. PALS-håndboken legger tydelig vekt på at det skal settes av tilstrekkelig med tid til implementeringen (Anne Arnesen, et al., 2008). Også Hagens informanter var i begynnelsen kritiske til hva prosjektet ville kreve av tidsbruk, og de kunne fortelle at det var helt avgjørende at ledelsen ga tid og engasjement. Det mest positive ved PALS var for Hagens informanter at det var en modell for alle, og ikke bare de som utviste problematferden. I tillegg nevner flere at de liker den positive holdningen og den gode stemningen som skapes i PALS (Hagen, 2008).

I undersøkelsen kom det frem at skolen har veldig mange regler. Dette betegnes som et problem, og det trekkes frem at det er vanskelig for både lærere og elever å huske alle reglene. I relevant litteratur om PALS-implementeringen påpekes det at PALS-skolen kun har få regler, men med en rekke forventninger i forbindelse med hver av disse reglene. I tillegg legges det

særlig vekt på at personalet skal være med på utarbeidelsen av forventningene. Dette for å sikre eierforholdet til disse, og sørge for mest mulig lik håndhevelse (Anne Arnesen, et al., 2008; Anne Arnesen, et al., 2006; Anne Arnesen, et al., 2003). Flere av informantene viser til at de har utarbeidet mange regler, som er nedskrevet i en perm. Det betyr at det er så mange forventninger, som PALS kaller det, at lærerne ikke alltid husker dem selv. Arnesen, Ogden og Sørli (2006) trekker frem at skoler tidligere kunne ha 100 regler, men at siden PALS-skoler skal holde seg til mellom 3 og 5 er det lettere å forholde seg til. I praksis er det slik at i tillegg til reglene skal det utarbeides et sett med forventninger, og det er disse informantene fortsetter å kalle regler. Forskjellen fra før blir dermed ikke så stor, bortsett fra at forventningene er positivt formulert.

Det kommer frem i intervjuene at det er et savn etter den fullførende biten i PALS. Med det menes hendelsesrapportene og registreringen i SWIS. Flere informanter mener at de da kanskje kommer i mål, og at de positive resultatene vil vise seg i større grad. Rektor har erfaring med SWIS fra tidligere, og trekker frem at det blir mindre synsing og mer fakta på bordet. Ogden (2009) nevner også at lærerne i hans studie satte pris på å slippe å tro og mene så mye. I tillegg hjalp systemet med hvordan de så på elevene med problematferd, og det ble enklere å finne tiltak. Også Hagens informanter trekker frem betydningen av registreringsverktøyet SWIS. De mente at SWIS fungerte godt som et underveisevalueringssystem, og at det ga motivasjon for videre arbeid (Hagen, 2008).

5.2 Syn på egen klasseledelse

God klasseledelse er nær det samme som god undervisning (Ogden, 2012, s. 26). Parallellen mellom god klasseledelse og læring drar en av informantene når han i en uttalelse om hvor godt han har lyktes med klasseledelse nevner at klassen gjør det bra på nasjonale prøver.

En god lærer er den viktigste faktoren i klasserommet. Og den gode læreren bør kunne benytte alle ferdigheter innen klasseledelse, og kunne lede uten å dominere. Klasselederen bør følge «oppskrifter» og forskning rundt hvordan en klasseleder bør være, men også være så sikker på seg selv at han kan tillate seg en egen personlig vri (Anne Arnesen, et al., 2006). Studier viser at klasseledelse utvikles gjennom å prøve og feile, og at det viktigste i vellykket klasseledelse er en god relasjon til elevene. Videre vil behovet for klasseledelse variere fra klasse til klasse

(Ogden, 2012). Noen elevgrupper trenger helt klare linjer uten noen form for digresjoner, mens andre klasser takler en litt løsere strikk. Lærerne i dette studiet kunne fortelle at de endret litt på sin klasseledelse ettersom hvilke elever de hadde, men at de holdt fast ved noen kjerneverdier. Disse kjerneverdiene var humor, gode relasjoner og struktur.

Å ha kunnskap om klasseledelse er bra, men ikke nok. Man trenger også praksis og å øve seg på teknikker og væremåter (Nordahl, 2010a). I studien legger rektor vekt på rollespill, og det er også noe PALS-modellen verdsetter høyt. Da «leker» lærerne seg frem til kunnskap og erfaring. PALS vektlegger at læreren gjennom programmet får anledning til å reflektere over egen kompetanse, samt tilegne seg ny kompetanse hva gjelder lederegenskaper og håndtering av egne følelser (Anne Arnesen, et al., 2006). Hagens informanter trekker frem at de setter pris på å få diskutere klasseromspraksisen sin med hverandre for å lære. De er også positive til kollegaobservasjon, og føler seg trygge nok på hverandre til å gjennomføre dette (Hagen, 2008). Informantene i mitt studie fortalte at de tidvis diskuterte praksis, men da spesielt i forhold til belønninger og utdeling av brakort. Hattie (2012) mener at en av lærerens viktigste oppgaver er å evaluere egen praksis.

Thomas Nordahl (2013) påstår at norske lærere er for dårlig til å innse at forskning bør ligge til grunn for all undervisning. Han påpeker at lærere vil ha metodefrihet og ta valg ut fra egen profesjonskunnskap og skjønn. Nordahl mener at det i større grad bør tas hensyn til evidensbasert forskning. PALS-programmet kan vise til slik forskning. De fleste av informantene i studiet kunne fortelle at de hadde reflektert over sin egen kompetanse. De har blitt bevisst på at de hadde den rette holdningen fra før, og kunne dermed fortsette å undervise slik med evidensbasert forskning i ryggen. Det samme kommer frem i Wenche Hustadnes Hagens rapport. Også hennes informanter kan fortelle at de vektla mye av det samme før de implementerte PALS, men at de nå fikk teorigrunnet i PALS å lene seg på (Hagen, 2008, s. 58).

5.3 Relasjoner

Forskning viser at lærer-elev-relasjonen har stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet, elevenes innsats, grad av utholdenhet, hvilke læringsstrategier elevene benytter og hvilke læringsresultater de oppnår. (Federici & Skaalvik, 2013, s. 61)

Å skape et godt læringsmiljø er viktig for at elevene skal oppleve optimal læring og trivsel. Læreren skal kontrollere arbeidsroen, skape trygghet, skape struktur i klassen, fremme elevenes sosiale kompetanse og motivere for læring. Dette samsvarer godt med å være en god klasseleder, og dermed skape et godt læringsmiljø. I mye av litteraturen som omhandler klasseledelse er en god relasjon til elevene nevnt som en avgjørende faktor for å lykkes (Ogden, 2012). Flere av informantene trekker frem at det at elevene er trygge og at de trives på skolen er en kjerneverdi de arbeider mye for. PALS trekkes frem som et positivt redskap for å se den forsiktige eleven og for å få alle elevene til å synes at skolen er et koselig og fint sted å være. Informantene binder dette opp mot å gi brakort og belønninger.

Klasseledelse og relasjonsbygging går hånd i hånd. Læreren bør være en autoritativ leder, som viser omsorg, er tydelig og gir elevene ansvar når elevene er modne for det. En god leder bygger tillitt, ikke frykt (Rørnes, et al., 2006, s. 130). En lærer som hører på elevene innspill øker elevenes læringsutbytte både i fag og på det psykiske plan. En elev som lærer seg at han eller hun har noe å tilføre, utvikler bedre selvtillit og øker egen motivasjon (Nordenbo, 2011). En av informantene har innført demokrati i klassen. Elevene bestemmer selv hvilke belønninger de vil ha, og også hvilke konsekvenser brudd på forventningene skal få. Ifølge informanten gjør dette at elevene føler systemet som mer rettferdig og lettere å følge. De får således et eierskap til det, og en følelse av at de har noe å bidra med i forhold til egen tilværelse.

Informantene la tydelig vekt på kommunikasjonen i møte med elevene. Det å snakke til elevene med respekt, og ikke ha en ovenfra-og-ned holdning til dem. Lærerne kunne ikke helt sette fingeren på om deres relasjon til elevene har endret seg med PALS, men igjen trekkes bevisstheten frem. I tillegg har det blitt mer fokus på 5:1 prinsippet. Se punkt 2.4.3 for beskrivelse av dette.

Gjennom sin kommunikasjon med eleven har læreren mulighet til å bygge opp eller rive ned elevens oppfatning av sitt eget verd (Drugli, 2012, s. 50)

Dyrnes trekker i sin studie frem at elevene hun har intervjuet forventer respekt og anerkjennelse. De ønsker lærere som er vennlige mens grensesettende. I ordet vennlig legger hennes informanter at lærerne bør smile, være hyggelige og kommunisere med dem. Elevene trekker også frem at følelseskontroll er viktig både for dem og lærerne. Det er lov å være sint, men under kontrollerte former (Dyrnes, 2013).

Det fremheves at å arbeide mot et felles mål har hatt en samlende effekt på de ansatte. De som evt. prøver å stikke seg ut får, ifølge en av informantene beskjed om å komme tilbake til

«laget». Hagens informanter trekker frem at det med å ha felles regler på hele skolen er det beste med PALS, og at dette gir en fellesskapsfølelse og et bedre arbeidsmiljø på skolen (Hagen, 2008).

5.4 Forsterkning av positiv atferd

Belønning er antageligvis det i PALS-modellen som hyppigst er tema for diskusjon. I litteraturen strides det, og enkelte av informantene hadde også noen motforestillinger. Det tilsynelatende vanligste argumentet mot at elevene skal få belønninger er at barn ikke skal belønnes for normal folkeskikk. Det skal i stedet ligge en innebygd motivasjon i alle barn om å oppføre seg slik det er forventet at de skal. Nordahl (2010a) mener at alle trenger anerkjennelse, det være seg barn, ungdommer eller voksne. Alle trenger å høre at de har gjort noe som er bra, og at de er bra nok som personer. Terje Ogden peker på at ikke alle barn er like mottakelige for muntlig ros (Ogden, 2012). For disse elevene blir brakort den bekreftelsen de trenger på at de har gjort noe bra. En av Hagens informanter trekker også frem at også for læreren er det godt å kunne gi dette synlige beviset til elevene (Hagen, 2008). En av informantene i min studie kan fortelle at hennes klasse ikke lenger trenger den belønningen det å få brakort er, men at de bygget opp en indre motivasjon til å ha et godt miljø i klassen og oppføre seg i henhold til forventningene. Hun forteller videre at klassen allikevel synes det er stas med belønninger i form av leking, lesing, spill o.l.

I løpet av intervjuene kom det frem at det var noe ulik praktisering av belønning på skolen. En av informantene har gjennomført belønninger i klassene sine i mange år, og fortsetter med dette selv om andre er uenig i at det er akkurat slik det skal gjøres. Han begrunner sitt valg i at han ser at det fungerer. Hagens informanter trekker frem verdien i å ha samtaler rundt belønningssystemer, og at det bør være felles praksis på hele skolen. Dette for å unngå at noen lærere blir «de snille lærerne» (Hagen, 2008). En informant i denne studien trekker et likhetstegn mellom belønninger og god relasjon til elevene. Ved å gi goder blir han godt likt, og får dermed en grei gjeng med samarbeidsvillige elever. Ifølge han selv sparer han masse tid på være tydelig på hvordan han vil ha det og så belønne og være grei.

Belønning er bevist å fungere bedre enn straff eller negative konsekvenser (Imsen, 1998; Svartdal & Holth, 2010). Lærere som systematisk belønner elevene for positiv atferd må huske

at en belønning kun er en belønning hvis det oppfattes som det (Ogden, 2012). En av informantene var veldig tydelig på at dersom elevene ikke ville være inne i storefri for å få belønningen på fredagene, så kunne de heller få gå ut. Fredagsbelønningene ble også variert slik at det skulle være noe alle likte fra tid til annen.

Avslutning

På skolen jeg besøkte har det vært flere utskiftninger de siste årene, også i ledelsen. Dette kan være en årsak til at noen av de ansatte føler at skolen ikke er helt i mål med implementeringen. Videre varierer det noe hvordan for eksempel belønninger praktiseres, og det kan virke som fellesskoleprinsippet vakler litt. Dette er en viktig implikasjon i forhold til implementeringsarbeidet ved skoler. Tross en trå start virker det som PALS har hatt en positiv virkning på denne skolen, selv om ikke alle ser nytten, verdien og meningen med dette arbeidet.

Innledningsvis trakk jeg frem Wenche Hustadnes Hagens masteroppgave (Hagen, 2008) til sammenligning og inspirasjon for min egen. Jeg spurte om våre resultater kunne sammenlignes flere år etter hennes undersøkelse. Hagen har tilsynelatende ikke intervjuet noen med negativ holdning til PALS. Faktisk omtaler hennes informanter motstanderne som «de» og «sabotørene». I mitt forskningsmateriale finnes uttalelsene fra én motstander. Dette beriker materialet, og gir etter mitt syn et mer nyansert bilde av virkeligheten. I Hagens studie var skolen en del av et pilotprosjekt, og det kan virke som dette var en faktor som gjorde lærerne generelt mer dedikerte og at ledelsen samt veileder var engasjerte og tilgjengelige. I mitt studie hadde PALS-implementeringen hatt en lunken oppstart, med bytte av ledelse og tidvis fravær av veileder. Dette har ført til at engasjementet hos noen lærere virket lavt, tross i at de nå har en engasjert rektor. I både min og Hagens studie trekkes det frem at skolen generelt kan ha blitt mer positiv, og at dette er noe av det som er best med PALS.

Hovedproblemstilling: På hvilken måte kan PALS-metoden styrke lærerens selvtillit som klasseleder?

Lærerne på denne skolen var selvsikre på sin egen kompetanse innen klasseledelse. Flere kunne fortelle om suksesshistorier, og noen kunne fortelle om da det ikke gikk så bra. Ingen sa at PALS lærte dem det de kan i dag om klasseledelse, men de kunne fortelle at de hadde blitt mer bevisst på hva som skal til for å lykkes. I tillegg har de gjennom PALS fått en bekreftelse på at det de gjør og har gjort er forskningsbasert riktig.

Og det er akkurat det med en forskningsbasert bekreftelse som gjør at disse lærerne kan heve hodet og vite at de gjør en bra jobb. Hvis man forventer å bli sett på som en god leder, må man også se på seg selv som en god leder.

Forskningsspørsmål: På hvilken måte kan bruk av PALS-metoden bidra til økt fokus på relasjonsbygging mellom lærere og elever i skolen?

PALS har bidratt til at alle elever må bli sett. Alle skal ha brakort, og dermed må alle bli sett for noe positivt de gjør. Å bli sett av læreren er en viktig faktor for at eleven skal trives på skolen, og like læreren sin. Samtidig kan det å tvinge seg selv til å se eleven for noe positivt føre til at læreren greier å se forbi de eventuelle atferdsproblemene eleven har.

PALS-metoden bidrar med brakort, 5:1 prinsippet og positive forventninger. Gjennomføres dette i samsvar med PALS, vil det bli et økt fokus på den gode relasjonen.

Resultatets generaliserbarhet

Intervjuforskning kan møte innvendingen om at det er for få informanter til at resultatet blir generaliserbart. Til dette stiller Kvale og Brinkmann spørsmålet, «*hvorfor generalisere?*» De mener at kunnskap ikke kan være gyldig for alle mennesker, til alle tider, i alle situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265).

Hagen (2008) har intervjuet flere lærere ved to skoler. Dette fører dermed til at hennes materiale lettere kan generaliseres på grunn av et større omfang. Dataene i min studie er hentet fra kun én skole, resultatet kan derfor ikke generaliseres til å gjelde for alle, ei heller majoriteten av PALS-skoler. Det denne studien derimot kan, er å gi et eksempel på hvordan det kan gå dersom implementeringsfasen møter motgang og gjennom det vises det hvor viktig implementeringsfasen er i et skoleomfattende program. Resultatene i denne studien kan også være til inspirasjon for lærere ved skoler uten PALS. PALS har vist seg å ikke passe for alle, men for andre inneholder programmet elementer som gjør hverdagen som lærer lettere og mer positiv. PALS-håndboken legger tydelig vekt på at hele skolen i tillegg til PPT og andre kommunale aktører trengs for å skape en proaktiv skolekultur (Anne Arnesen, et al., 2008). Det vises til at virksomme tiltak er skoleomfattende. De strekker seg over alle arenaer og gjelder alle aktører i skolen (Anne Arnesen, et al., 2006). Også Federici og Skaalvik (2013)

fremhever at elevenes opplevelse av sosiale støtte er avhengig av hele skolen, og ikke bare den enkelte lærer.

Lite eller ingenting er revolusjonerende nytt med PALS. PALS-programmet slik det er i dag bygger på forskning om hva som fungerer. Denne forskningen var et pilotprosjekt med fire PALS-skoler og fire kontrollskoler fulgt over to år (Anne Arnesen, et al., 2003; Knudsmoen, et al., 2006; Natvig & Eng, 2014). Det PALS bidrar med er å gjøre deltakerne bevisste på denne forskningen, og med de strenge implementeringskravene gjør det at skolen må ta i bruk bevist virkningsfulle tiltak, og mest sannsynlig se at det fungerer. Klasseledelse og relasjonsbygging betyr mye for elevenes læring. Det å være bevisst på dette er viktig enten skolen er en del av PALS eller ikke.

En drømmelærer, det er en lærer som ser deg, engasjerer deg og utfordrer deg. - Erna Solberg

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, P. (2012). Hvordan forstår og praktiserer danske lærere klasseledelse? *Dansk pædagogisk tidsskrift*(1), 68-74.
- Arnesen, A., Jensen, K. & Meek-Hansen, W. (2008). *Håndbok PALS* (3. utg.). Oslo: Atferdssenteret - Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.
- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A., Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2003). Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen *Spesialpedagogikk*(9), 18-27.
- Atferdssenteret. (2014). *Hva må til for å bli en PALS-skole?* Lokalisert 29.07 2014, på <http://www.atferdssenteret.no/hva-maa-til-for-aa-bli-en-pals-skole/category1130.html>
- Beck, C. W. (2008). *En kritikk av adferdsprogrammet PALS i skolen*. Lokalisert 24.07 2014, på <http://www.forumnyskole.org/en-kritikk-av-adferdsprogrammet-pals-i-skolen/>
- Blichfeldt, J. F. (2011). Om gyldig forskning og bruk av forsknings- og testresultater. *Bedre Skole*(4), 12-17.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Dyrnes, E. M. (2013). Det gode møtet som motivasjon til å fullføre. *Bedre Skole*(1), 65-68.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole*(1), 58-63.
- Hagen, W. H. (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. UiO, Oslo.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers - Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Holden, B. (2010). Kapittel 4 - Språk, regelstyring og bevissthet. I S. Eikeseth & F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse - Teori og praksis* (2. utg., s. 80-99). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn - krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1991). *Metodevalg og metodebruk* (2. utg.). Oslo: TANO.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre Skole*(4), 18-25.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Knudsmoen, H., Holth, P., Nissen, P., Schultz, J. H., Tveit, A. & Torsheim, T. (2006). Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial

- kompetanse. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (Red.), *Forebyggende innsatser i skolen* (s. 12-59). Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter St.meld 22 (2010-2011)*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans. 2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Natvig, H. & Eng, H. (2014). *PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling*. Lokalisert 17.08. 2014, på <https://www.ungsinn.no/post/tiltak/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-og-samhandling-2/>
- Nordahl, T. (2010a). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010b). Gjør læring synlig. *Bedre Skole*(4), 91-92.
- Nordahl, T. (2013). Forord til den norske utgaven. I I. C. Goveia (Red.), *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge - Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E. (2011). Forskning i klasseromsledelse. *Kvan: Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, 31(90), 17-31.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *LOV-1998-07-17-61*, § 1.1.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2009). Læreren må bli best i det han skal være best i. *Bedre skole*(3), 76-82.
- Rørnes, K., Overland, T., Roland, E. & Tveitereid, K. (2006). Læreren som leder. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (Red.), *Forebyggende innsatser i skolen* (s. 120-139). Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- Self-confidence. (s.a.). *Oxford Dictionaries*. Lokalisert 17.08. 2014, på <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/self-confidence>
- Selvtillit. (2010). *Bokmålsordboka*. Lokalisert 17.08. 2014, på <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+selvtillit&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Sjøberg, S. (2012). "Visible Learning": Ny giv for norsk skole? *Utdanning*(21), 44-47.
- Svartdal, F. & Holth, P. (2010). Kapittel 1 - Grunnleggende begreper: Operant betingning. I S. Eikeseth & F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse - Teori og praksis* (2. utg., s. 21-41). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Szulevicz, T. (2012). Hvis klasseledelse er svaret, hvad er så spørsmålet? *Dansk pædagogisk tidsskrift*(1), 61-67.
- Toppol, A. K. (2011). Kan vi stole på statistikkbruken i utdanningsforskninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(06), 460-471.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3 – Intervjuguide for lærere

Vedlegg 4 – Intervjuguide for rektor

Vedlegg 5 – Kodeliste

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Ola Johan Sjøbakken
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2318 HAMAR

Høgskolebyggen gate 29
14 0402 Elverum
Østfold
Tel: +47 55 58 21 11
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Vår dato: 06.05.2014

Vår ref: 38429 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.04.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38429</i>	<i>Relasjonstrygging og klasseledelse i en PALS skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ola Johan Sjøbakken</i>
<i>Student</i>	<i>Solveig Rørstad Morken</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Solveig Rørstad Morken so-ro-mo@online.no

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

Amblergtorshavn / Døstet / Østfold

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 5075 Blindern, 0100 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHØM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7001 Trondheim. Tel: +47 73 58 41 02. kjro@sonett.net.no

TRONDHØM NSD: SVE, Universitetet i Tromsø, 9617 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uiv.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 38429

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)

Prosjektslutt er 01.11.14. Lydopptak slettes.

Vedlegg 2**Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt
"Relasjonsbygging og klasseledelse i en PALS skole"****Bakgrunn og formål**

Jeg er student ved Høgskolen i Hedmark, og tar studien Master i tilpasset opplæring. I den forbindelse har jeg utarbeidet følgende problemstilling: «Bidrar bruk av PALS-metoden til økt fokus på relasjonsbygging mellom lærere og elever i skolen?» Under denne problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål: «Blir PALS en verktøykasse som i betydelig grad styrker lærerens selvfølelse som klasseleder?»

Jeg ønsket meg informanter som har jobbet som lærer både med og uten PALS, og har bedt (rektors navn) om å foreta utvalget av informanter for meg. Derfor har du nå fått denne forespørselen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Du vil delta på et intervju med meg. Jeg kommer til å stille med en intervjuguide, men håper at intervjuet blir som en samtale mellom deg og meg. Intervjuet vil bli tatt opp som lydfil, og kommer til å vare rundt 30 minutter.

Spørsmålene vil omhandle dine tanker rundt egen praksis på en PALS skole. Da spesielt egne tanker rundt deg selv som klasseleder og din relasjon til elevene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Du er fullstendig anonym i det videre arbeidet med rapporten, og det eneste jeg ønsker å vite om dine personopplysninger er ditt fornavn. I rapporten vil jeg bruke fiktivt navn både på deg og skolen. Lydopptakene vil bli lagret på en passordbeskyttet datamaskin, og jeg er den eneste som har tilgang til denne. Min veileder ved Høgskolen i Hedmark vil også få mulighet til å høre på lydfilen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.2014. Lydfilen fra intervjuet vil etter denne datoen bli slettet.

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.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Solveig Rørstad Morken, Tlf: 415 73 135, e-post: so-ro-mo@online.no eller min veileder ved Høgskolen i Hedmark: Ola Johan Sjøbakken, Tlf: 916 87 037, e-post: ola.sjobakken@hihm.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide med lærere

Innledning

Hvem er jeg og hvorfor PALS?

Hensikten med intervjuet

Orienterer om opptak av intervjuet

Fortelle at jeg har taushetsplikt

Forklare hvordan datamaterialet vil bli behandlet underveis og ved prosjektets slutt

Informere om rett til å trekke seg fra intervjuet og undersøkelsen

Har du noen spørsmål?

Bakgrunn om skolen og intervjupersonene

Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Hva slags lærer er du? Faglærer/kontaktlærer

Er du i PALS-teamet?

Lærertype

Kan du beskrive deg selv som klasseleder?

På hvilken måte har dette endret seg siden denne skolen begynte med PALS?

Hvordan kommer PALS til syne i ditt klasserom? Hvilke grep fungerer?

På hvilken måte har PALS bidratt til å lette utfordringene med atferdsproblemer?

På hvilken måte har relasjonen til elever med atferdsproblemer endret seg etter at du fikk et verktøy?

På hvilken måte har relasjonen til elevene generelt endret seg siden PALS kom?

Hva har PALS bidratt med i form av kunnskap, ferdigheter og selvtillit når det gjelder klasseledelse?

Er det noe du vil trekke frem som spesielt viktig for din læring, og som har ført til at du bevisst handler annerledes i klassen?

Opplever du mestring i situasjoner der du tidligere var usikker? Kan du gi eksempler?

PALS

Kan du beskrive skolen (skolemiljø, klassemiljø, læringsmotivasjon) før og etter PALS?

Kan du beskrive arbeidsmiljøet blant lærerne før og etter PALS?

Hvis du skulle kritisert PALS for noe, hva ville du sagt da?

Hvorfor fungerer/fungerer ikke PALS?

Intervjuet

Hvordan har du opplevd dette intervjuet?

Er det noe mer du ønsker å si eller spørre om?

Kan jeg få ringe deg dersom jeg trenger å oppklare noe?

Takk for intervjuet, og lykke til videre!

Vedlegg 4

Intervjuguide med rektor

Innledning

Hvem er jeg og hvorfor PALS?

Hensikten med intervjuet

Orienterer om opptak av intervjuet

Fortelle at jeg har taushetsplikt

Forklare hvordan datamaterialet vil bli behandlet underveis og ved prosjektets slutt

Informere om rett til å trekke seg fra intervjuet og undersøkelsen

Har du noen spørsmål?

Bakgrunn om skolen og intervjupersonene

Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Hvor lenge har denne skolen hatt PALS?

Hvorfor er du en pådriver for PALS?

Ledertype

Kan du beskrive deg selv som leder?

Hvordan har dette endret seg siden du begynte å jobbe med PALS?

Hvordan kommer PALS til syne på skolen? Hvilke grep fungerer?

På hvilken måte har PALS bidratt til å lette utfordringene med atferdsproblemer?

På hvilken måte har relasjonen til elever med atferdsproblemer endret seg etter at du fikk et verktøy?

På hvilken måte har relasjonen til elevene generelt endret seg siden PALS kom?

Er det noe du vil trekke frem som spesielt viktig for din læring, og som har ført til at du bevisst handler annerledes som leder?

Opplever du mestring i situasjoner der du tidligere var usikker? Kan du gi eksempler?

PALS

PALS fokuserer jo på det positive, hvordan har hverdagen som rektor forandret seg?

Hvordan føler du at personalet har tatt imot PALS?

Kan du beskrive hvordan dere har jobbet med temaet klasseledelse?

Hvordan har dere satt fokus på relasjonsbygging?

Hvordan har forholdet lærer – elev på skolen forandret seg?

Hvordan har forholdet elev – elev forandret seg?

Hvordan har forholdet lærer – lærer forandret seg?

Kan du beskrive skolen (skolemiljø, klassemiljø, læringsmotivasjon) før og etter PALS?

Kan du beskrive arbeidsmiljøet blant lærerne før og etter PALS?

Hvis du skal si noe kritisk om PALS, hva vil du si da?

Hvorfor fungerer/fungerer ikke PALS?

Intervjuet

Hvordan har du opplevd dette intervjuet?

Er det noe mer du ønsker å si eller spørre om?

Kan jeg få ringe deg dersom jeg trenger å oppklare noe?

Takk for intervjuet, og lykke til videre!

Vedlegg 5

Kodeliste

	Kategori og underkategori	Tegn	Farge
1	Bakgrunn Bakgrunn, skolen Bakgrunn, informant	B B.s B.i	Blå
2	PALS PALS, positivt PALS, negativt PALS, eierskap PALS, egen praksis PALS, felles praksis PALS, usikkerhet	P P.p P.n P.e P.ep P.fp P.u	Rød
3	Belønning Belønning, informantens syn Belønning, praksis Belønning, felles praksis	B B.i B.p B.fp	Oransje
4	Klasseledelse Klasseledelse, egen praksis Klasseledelse, syn på rett praksis Klasseledelse, selvtillitt Klasseledelse, endring	K K.ep K.rp K.s K.e	Grønn
5	Relasjoner Relasjoner, i klassen Relasjoner, i skolegården Relasjoner, arbeidsmiljø Relasjoner, endring	R R.k R.s R.a R.e	Rosa

Andre brukte tegn:

[borte] betyr at noe ikke kunne høres på opptaket.

(ler) beskriver en handling

(...) Noe er valgt bort fra sitatet

Svart skrift: Mine spørsmål og kommentarer underveis