

EN SKOLE MELLOM MEKANISME OG VITALISME.

**Om innføringen av PALS
i grunnskolen.**

**Masteroppgave i Statsvitenskap
STV – 3902.**

Våren 2009.

Levi Hanssen.

INNHOLD.

Tema og problemstilling.....	s. 3.
Historiske utviklingstrekk.....	s. 6.
Den legale og politiske utviklingen på området.....	s. 6.
Rettskilder.....	s. 10.
Særlig om mønsterplanen som rettskilde.....	s. 11.
Noen internasjonale reguleringer.....	s. 12.
Statliggjøringen av barndommen.....	s. 14.
Presentasjon av PALS.....	s. 16.
Teori.....	s. 24.
Den teknologiske utviklingen.....	s. 24.
Metaforisering.....	s. 29.
Demokratiteorier.....	s. 32.
Tverretatlig samarbeid i Aust – Agder.....	s. 34.
To perspektiver på pedagogikk.....	s. 37.
Om undersøkelsen.....	s. 41.
Det konkrete spørreskjemaet og den konkrete undersøkelsen.....	s. 42.
Presentasjon av empiri.....	s. 45.
Informantenes svar.....	s. 45.
Drøfting av problemstillingen.....	s. 61.
PALS i forhold til et demokratisk perspektiv.....	s. 62.
Oppfyller PALS – skolene sin opplæringsplikt ovenfor elevene?.....	s. 67.
Kan New Public Management (NPM) – logikken brukes i skolen?.....	s. 70.
Skolen i forhold til en maktrelasjon.....	s. 73.
Fremtidens skole.....	s. 74.
Historien om Per.....	s. 77.
Vedlegg 1.....	s. 79.

TEMA OG PROBLEMSTILLING.

Skolen som organisasjon angår oss alle, siden vi alle har gått på skole i lengre eller kortere tid. Imidlertid skiller skolen seg ut som organisasjon, ved at vi alle er forpliktet til å gjennomføre grunnskoleopplæring på en eller annen måte. I henhold til opplæringsloven har vi opplæringsplikt, dvs. at vi har en plikt til å gjennomgå den opplæring opplæringsloven og mønsterplanen foreskriver, på skolen, hjemme eller andre steder. Det er bare denne opplæringen, i tillegg til den militære opplæringsplikten i forbindelse med førstegangstjenesten, som er pliktig.

Imidlertid får vi stadig meldinger om dårlige resultater, bråk, uro, mobbing, vold, skulk og andre problemer i skolen som utfordrer den skolen vi kjenner, og som stimulerer til nytenkning i pedagogikken. Derfor har skolen de senere år opplevd store endringer i rammene for sin virksomhet, ved at ulike politiske partier og skiftende regjeringer har hatt forskjellige løsninger på problemene. Uenigheten har blant annet gått på forholdet til sentralisering/desentralisering, offentlig enhetsskole/privatskole, prosess/mål, teoretisk skole/mer praktisk skole osv... I tråd med hvordan samfunnet ellers styres, synes det imidlertid å ha oppstått enighet om at også dagens skole må målstyres. Gjennom nøye planlegging, vurdering og kontroll har dermed førstelinjetjenesten fått i oppdrag å utføre de vedtak sentrale myndigheter har bestemt, uten å kunne gjøre vesentlige tilpassninger eller endringer. Men spørsmålet er om denne detaljstyringen er et gode for skolen. Er det slik at elevene blir roligere og får bedre læringsutbytte hvis sentrale myndigheter detaljstyrer skolen? Eller burde staten i større grad stole på sitt lærerkorps og at lærerne ga en fornuftig og lokalt tilpasset opplæring som ga bedre læringsutbytte og roligere elever?

Det er dette problemkomplekset oppgaven handler om, hvordan forholdet er mellom en målstyring eller regelstyring, påtvunget skolen, i forhold til den frie viljen til lokalt å bestemme metodene og mer av innholdet i skolen. I ytterste konsekvens kan en spørre seg hvem skolen er til for, elevene og foreldrene eller staten og det økende antall eksperter.

Gjennom tidene er det utviklet flere prosjekter i den norske skolen. De senere år er det spesielt kommet mange prosjekter som har som mål å forbedre elevenes og skolens læringsmiljø, ved at de fokuserer på uroen både i klasserommet og i skolen generelt. Noen av disse prosjektene er, ”klikk” – metoden, connectOslo, kartlegging av skoleelevers psykiske atferd, Skola 2000 og Olweus - programmet Et annet av disse nye prosjektene er PALS. PALS står for positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling, og er en skolemodell som sammen med behandlingsprogrammet PMTO (Parent Management – Oregon – modellen) utgjør en helhetlig evidensbasert innsats for å styrke barns sosiale kompetanse og forebygge og mestre problematferd både i skolen og hjemme. PMTO og PALS bygger på mange av de samme metodiske og pedagogiske læringspsykologiske prinsippene, hvor en spesielt vektlegger samspillet mellom individ og miljø. Felles komponenter er blant annet positiv involvering, tydelige beskjeder, og ros og oppmuntring. I rendyrket form bygger PALS på psykologiens betingningslære og behaviorismen¹, ved at elever blir belønnet for å gjøre de riktige tingene. Kritikken i media² og fra professor Christian W. Beck³ har derfor vært stor, både mot konseptets bakgrunn, innhold og innføring. Den konkrete årsaken til at jeg valgte å ta utgangspunkt i PALS, var nettopp diskusjonen i Harstad Tidende etter at en nabokommune innførte prosjektet i skolen. Noe som førte til heftige debatter i lokalavisen omkring prosjektet og hvem som bestemte i skolen. Noen hevdet for eksempel at eksterne eksperter hadde overtatt skolen på bekostning av elevene, foreldrene og lærerne, mens andre applauderte konseptet for sitt forsøk på å redusere uroen i skolen. Blant annet sier to skoleansatte følgende i lokalavisen⁴:

”Tillit er et fremmedord i PALS. Her baserer alt seg på registrering, kontroll og overvåking. Atferdsmetodikken har okkupert pedagogikken og tatt lærerne som gissel”.

¹ Barry Schwartz & Hugh Lacey: *Behaviorism, Science, and Human Nature*. W. W. Norton & Company, Inc. 1982, side 15.

² Harstad Tidende 14.oktober 2008, 15.oktober 2008, 18.oktober 2008, 6.november 2008 osv...

³ Christian W. Beck: *En kritikk av atferdsprogrammet PALS i skolen. Innlegg: Pedagogisk duell 6.februar 2008 arrangert av Studentutvalget UV – fak, UiO: ”Skolen – dannelsesarena eller arena for sosial læring? En debatt om PALS”.*

⁴ Harstad Tidende 6.november 2008, side 25.

Som en følge av PALS – konseptets bakgrunn, innhold og innføring, og den debatt som pågår om prosjektet, stiller jeg derfor følgende spørsmål i oppgaven:

Stemmer det at PALS – konseptet gjør at ekspertisen og myndighetene overtar kontrollene av skolen, mens elevene, foreldrene og lærerne settes til side som samarbeidspartnere for læring i skolen?

Til grunn for analysen vil jeg legge en forholdsvis vid definisjon av begrepet politikk, hvor jeg definerer politikk som⁵:

”alle sosiale forhold som innebærer makt, styre og autoritet”.

Dette er en definisjon som kan fokusere for mye på problemer og maktkamp hvor det som oftest er fred og fordragelighet. Dette gjelder også for skolen og for innføringen av ulike prosjekter i skolen. Men like fullt er det legitimt å påpeke de problemene som faktisk eksisterer, og som har stor betydning for enkeltmennesket.

Den samme vide definisjonen legger jeg på begrepet makt i oppgaven, hvor makt betraktes å virke også hvor en ikke direkte kan beskrive årsakskjedene i maktrelasjonene, men hvor rammene og systemene indirekte får personer til å utføre handlinger de ellers ikke ville gjort.

⁵ Øyvind Østerud: *Statsvitenskap. Innføring i politisk analyse*. Universitetsforlaget 1996, side 15.

HISTORISKE UTVIKLINGSTREKK.

Den legale og politiske utviklingen på området.

Allerede i 1739 fikk vi den første forordning⁶ om skoleholdet i Norge. Det var en lite sentral ordning i tradisjonell forstand, fordi skolen utelukkende var en omgangsskolelærer som reiste rundt i bygdene og ga undervisning. Og ikke før i 1860 fikk vi en egen lov⁷ som påla etableringen av et fastskolesystem.

Bakgrunnen for skoleordningen fra 1739 var en allianse mellom kirken og staten Danmark – Norge som ønsket et nytt oppdragermandat i den nyetablerte statskirkeordningen. Dette var en pietistisk tuktekultur med strenge regler som ble håndhevet av kronen. Far og mor fikk dermed ikke noe de skulle ha sagt i spørsmålet om barna skulle sendes til skolen, eller i spørsmålet om skolens innhold. Det var geistligheten som rådde over fagstoffet og fremmøteplikten. For målet var å føre folket frem til kristentro og til lydighet mot den verdslige makten.

Ved innføringen av folkestyret i siste halvdel av 1800 – tallet ble grunnlaget for skoleordningen utfordret, og synet til kongen og kirken måtte etter hvert vike i tros – og oppdragerspørsmål. Edmund Edvardsen skriver dette⁸ i sin doktorgradsavhandling:

⁶ Forordning om Skolerne på Landet i Norge av 1739.

⁷ Lov om Almueskolevæsenet på Landet av 1860.

⁸ Edmund Edvardsen: *Den gjenstridige allmue. Skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn ca. 1850 – 1900*. Solum Forlag 1996, side 64.

”Skolen skal ikke lenger bare være en religiøs puggeskole. Den skal ikke bare hjelpe foten til rette med evighetens første skritt. Den skal gjøres samfunns – gagnlig på to måter: for det første skal den føre elevene inn i en verdslig dannelse, og for det andre skal den gjøres til samfunnspolitisk virkemiddel”.

Bak endringene lå tanker fra John Locke, Jean – Jacques Rousseau, Martin Luther, Comenius og andre som førte til en svakere binding mellom kirken og staten. I tillegg plasserte folkestyret ansvaret og myndigheten for oppdragelsen i hovedsak til foreldrene. I dag understreker derfor opplæringsloven, at den offentlige skolen skal være foreldrenes og barnas støtte. Foreldrene skal ha hovedansvaret for oppdragelsen, og bare der staten har hjemmel, kan den gripe inn. Dette er grunnpilaren i vårt folkestyrte demokrati. Skolens mandat er derfor å opptre i foreldrenes sted: *in loco parentis*⁹. Dette hviler på tanken om folkesuverenitetsprinsippet – at folket på likeverdig grunnlag skal være med i styringen av staten ved å bevilge midler og vedta lover. I tillegg er det en grunnleggende aksept for naturens orden i befolkningen, at foreldrene skal ha omsorgen for sine barn. Noe som også ligger til grunn for artikkel 26.3 i FNs Menneskerettighetskonvensjon. Det er derfor grunnfestet rett, at myndighetene og forvaltningen må legge til grunn at den enkelte borger er like godt skikket til å ta hånd om egne liv som de formuende og de med høy utdanning.

I de neste 100 år etter 1739 ble skolen stadig mer sentralisert, ikke minst ved at loven av 1860 opprettet Skoledirektørembetene. Dernest kom at de sentrale myndighetene i økende grad kunne styre gjennom økonomiske tilskudd, i tillegg til å fremme ideen om enhetsskolen med skoleplikt og lik undervisning for alle. Først på 1960 – tallet kom merkbare reaksjoner mot sentraliseringen i forhold til en maktdimensjon knyttet til innflytelse og styring. Både i 1966 og 1967 var det interpellasjonsdebatter i Stortinget¹⁰ hvor ulike partier ønsket å ta avstand til den økte sentraliseringen. Og i 1989 skrev blant annet fagdepartementene¹¹ følgende i en rapport til OECD¹²:

”Desentralisering av myndighet har vært et hovedpoeng for grunnskolens utvikling de siste 20 – 25 år”.

⁹ *In loco parentis* – ”i foreldrenes sted”. Betegnelsen ble brukt av den engelske 1700 – tallslitteraten dr. Samuel Johnson i hans analyse av hva engelske kostskolelærere kunne tillate seg av sanksjoner ovenfor elever. (Joar Aasen: *Tanke og handling. Nøkler til pedagogisk filosofi*. Oplandske Bokforlag 2006, side 295).

¹⁰ St. forh. 1965 – 66 og 1966 – 67.

¹¹ Utarbeidet av Kultur – og vitenskapsdepartementet og Kirke – og undervisningsdepartementet i 1987.

¹² OECD 1989 side 26.

Etter kritikken mot sentraliseringen økte desentraliseringen i skolen inntil siste halvdel av 80 – tallet. I 1988 kom det svar fra en ekspertgruppe fra OECD, som satte spørsmålstegn ved den norske desentraliseringen i skolen. Og noe senere kom det også kritiske røster fra lærerorganisasjonene og fra politisk hold¹³. Dette førte til enighet mellom lærerorganisasjonene og daværende utdanningsminister Gudmund Hærnes om at desentraliseringen hadde gått for langt, og at noe måtte gjøres. Dette skulle senere bli bestemmende for utformingen av den nye mønsterplanen L 97.

I tillegg kom utviklingen som hadde funnet sted utover 80 – tallet, hvor Grunnskolerådet hadde styrket sin stilling ved blant annet gjennomføringen av store prosjekter som ”Elevtilpasset læringsmiljø – integrert dag”, ”Miljø og ledelse i skolen” og gjennomføringen og oppfølgingen av mønsterplanens revisjon¹⁴. I dette arbeidet hadde de også trukket inn skoledirektørene på regionalt nivå og dermed gått ut over sin primære oppgave som sentralt sakkyndig organ. I tillegg hadde KS (Kommunenes sentralforbund) spilt en stadig større rolle som premissleverandør og initiativtaker til endringene som fant sted. KUF (Kirke – utdanning – og forskningsdepartementet) karakteriserte situasjonen som ”uklar”¹⁵, og valgte å legge ned Grunnskolerådet og skoledirektørkontorene. I realiteten dreide dette seg om sentralisering. Sentrale myndigheter ønsket færre aktører i utviklingen av skolen, og en fikk et klarere ansvar forankret i departementet.

Innføringen av kjernestoff og en økonomisk argumentasjon og rasjonalitet førte til politisk strid, men ble det bærende prinsipp for videre skoleutvikling. Fagene skulle bli sett på som viktigere enn sosialisering og dannelses. Blant annet uttalte Høyres stortingsrepresentant Hans E. Strand følgende i en stortingsdebatt i 1984¹⁶:

”Vi må derfor akseptere at det er – og må vedbli å være – hovedoppgaven for grunnskolen å tilføre elevene kunnskaper og ferdigheter, og gjøre dem i stand til så effektivt som mulig å erverve seg slike kunnskaper gjennom skolegang eller arbeidslivet etter at de har forlatt skolen”

¹³ St. forh. 1990 – 91.

¹⁴ Grunnskolerådets årsmelding 1986.

¹⁵ St. meld. nr. 37, 1990 – 91.

¹⁶ St. forh. 1983 – 84, side 3851.

Vi ser på denne måten hvordan forholdet mellom sentralisering og desentralisering nærmest har gått som en bølge gjennom den skolehistoriske utviklingen, og hvor vi i dag er inne i en periode med større aksept for, eller et større ønske om sentralisering. Vi kan derfor si at PALS – konseptet kommer i en tid hvor medbestemmelsesretten er på vikende front i skolen, uavhengig av PALS – konseptets innføring. Ikke minst er dette konkretisert ved at mønsterplanen er gått over fra å være en bør – instruks til en skal – forskrift, hvor det ikke lenger er opp til det lokale nivået å bestemme hva det skal undervises i. For der mønsterplanen tidligere var en anbefaling og en instruks til lærerne og skolen, har sentrale myndigheter bestemt fagenes innhold ned til minste detalj. Dette har gjort lokale tilpassninger vanskeligere, ved at det nå kan utledes juridiske rettigheter der lærerne og skolen ikke gir den foreskrevne undervisningen. Vanskene for en lokal tilpassning ligger derfor ikke i et forbud, men i økte krav, tidspress og juridiske rettigheter – alle faktorer som er påført skolene utenfra.

Selv om detaljstyringen av skolens innhold ikke har noe å gjøre med skolens metode direkte, som ved innføringen av PALS, er det godt mulig at denne ovenfra – og – ned - holdningen i fag har fått betydning for metodevalgene. For når myndighetene først har bestemt fagenes innhold, kan det være kort vei til å bestemme hvordan elevene skal lære det som er bestemt. Men spørsmålet er om denne reguleringsiveren kan være i strid med foreldrenes medbestemmelsesrett i skolen, både i forhold til opplæringsloven, barneloven og forvaltningsloven. For eksempel sier opplæringsloven følgende¹⁷:

”Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling, - og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet”

Og barneloven sier at¹⁸:

”Myndigheten til å ta avgjørelser for barna er knyttet sammen med foreldreansvaret”.

I tillegg kommer forvaltningslovens generelle bestemmelser som er bestemmende for partenes rettigheter i forhold til skolens arbeid og i forhold til foreldrene og elevenes medbestemmelsesrett. Jfr. den tidligere beskrivelsen av foreldrerettens utvikling i forhold til kirke og statsmakt.

¹⁷ L – 97 side 44.

¹⁸ Lov av 8.4.1981 om barn og foreldre § 30.

Nå kan det innvendes at det på flere områder er hjemmel for å fravike de sentrale bestemmelsene i lovene ovenfor. Men dette er bare i de tilfeller det er saklig grunn og som derfor bare kan gjelde enkelttilfeller. Vi kan derfor slå fast at hjemmelen for å fravike hovedreglene, ikke kan brukes som generell begrunnelse for å ekskludere foreldrenes og elevenes medbestemmelsesrett ved oppstart av større prosjekter i skolen. Begrunnelsen og aksepten for å ekskludere elevene og foreldrene må derfor ligge utenfor det legale. Noe som er betenkelig ut fra et demokratiperspektiv.

Rettskilder.

Med reform – 97 fikk vi en ny skolelov og en ny skoleordning samtidig, noe som ikke hadde skjedd tidligere. I den nye loven ble fire tidligere lover samlet i en ny. Disse var grunnskoleloven, lov om videregående opplæring, voksenopplæringsloven og lov om private skoler. Hensikten var å gjøre skolen mer samordnet, enhetlig og systematisert. Derfor fikk vi også en endring fra en fullmakts - og rammelov i 1969 med tilhørende læreplaner av 1974 og 1987, og til en skal lov, hvor loven og læreplanen henger bedre sammen. Undervisningen skulle bli mest mulig lik og forutsigbar for alle.

En annen viktig lov for opplæringen og spesialundervisningen er forvaltningsloven. Denne er avgjørende for saksgangen og tildelingen av ressurser til spesialundervisning. En avgjørelse om tildeling av ressurser til en eller flere bestemte elever vil være et enkeltvedtak jf. Fvl. § 2 a og b, noe som blant annet innebærer at forvaltningslovens saksbehandlingsregler kommer til anvendelse. Spesielt viktig blir klagerreglene for å finne de reelle grensene for ressurstildelingen. Det kan for eksempel kreves dom for at et vedtak er ugyldig, eller dom for et nærmere bestemt krav på undervisning (fastsettelsesdom). I ettertid kan det også kreves erstatning for økonomisk og ikke – økonomisk tap på grunn av mangelfull opplæring¹⁹. Disse reglene for saksgang og klagerett endrer ikke de materielle reglene, men gir hver av partene i en tvist muligheten til en uhildet bedømmelse. I de tilfellene der partene er uenige, vil derfor domstolen kunne fastslå den endelige grensen.

¹⁹ Torstein Eckhoff: *Forvaltningsrett*. Tano 1990 side 657.

Allerede nå ser vi hvor viktig det er at skolen og lærerne har et godt samarbeid med foreldrene. De skal fra hver sin kant oppfylle det opplæringskrav eleven har, og må nødvendigvis samarbeide om dette. Spørsmålet er om dette er gjort ved innføringen av PALS.

Særlig om mønsterplanen som rettskilde.

Mønsterplanen gir en nærmere utforming av de mål som gjelder for skolen, og den oppstiller fagplaner, timefordelingsplaner og undervisningsplaner. Den skal med andre ord være rammen for, og angi retningslinjene for de lokale læreplanene som utarbeides ved den enkelte skole. Utgangspunktet er at mønsterplanen skal gjelde for all undervisning, også for de som får spesialundervisning. I 1994 ble det vedtatt²⁰ at mønsterplanens generelle del skulle være felles for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæringen.

Hvilken rettslig status mønsterplanen hadde tidligere, var uklart. Skillet hadde betydning fordi brudd på instruks eller retningslinjer som hovedregel ikke medførte at vedtak fattet i strid med instruksen var ugyldig²¹. Et vedtak fattet i strid med en forskrift er derimot, i utgangspunktet, ugyldig. I tillegg gjelder bestemte saksbehandlingsregler for forskrifter²².

I 1997 ble denne uklarheten ryddet av veien, ved at mønsterplanen ble vedtatt å være forskrift. Men fortsatt er det uklarheter blant lærere og andre som burde kjenne til rettskildenes betydning og innhold. Dette tror jeg i hovedsak beror på manglende forståelse av forskjellen på en forskrift og en instruks. I tillegg kommer at mye av innholdet i mønsterplanen er av så generell karakter at det ikke kan betraktes som en forskrift. Et uttrykk som at læreren skal være positiv, kan simpelthen ikke etterprøves av en domstol. Slike uttrykk har sitt utgangspunkt i Stortingets konsensus, uten å være ment som rettslig bindende – men utsagn vi alle kan være enige i.

²⁰ KUF: dokument F – 3027. 1994.

²¹ Torstein Eckhoff: *Forvaltningsrett*. Tano 1990 side 211.

²² Forvaltningslovens kapittel 7.

Den mest vanlige tolkningen er at bare der mønsterplanen har karakter av å være forskrift, og hvor det kan utledes et krav, er den en forskrift. Dette gjelder i hovedsak timetallet, timefordelingen og innholdet i fagplanene. Og det samme gjelder for elever som får spesialundervisning. De skal i utgangspunktet ha det samme antall timer og de samme fagene. Bare der foreldrene eller de med foreldreansvaret har søkt fritak og fått dette innvilget, kan det gjøres avvik. Og selv etter at fritak fra fagplanene er innvilget, gjelder i utgangspunktet samme fagplan, så langt den passer. Et fritak er med andre ord ikke en fullmakt til å undervise i, eller gjøre, hva som helst. Men på grunn av denne missforståelsen har mange elever mistet undervisning i fag, eller sågar alle fag. Det er derfor ikke utelukket at det kan komme rettssaker på grunn av dette i fremtiden.

Denne påpekningen er viktig for å forstå et av problemene med innføringen av PALS, nemlig retten til et bestemt antall timer i et fag. Som vi skal se på side 16, bruker PALS – skolene mye tid til PALS – undervisning og PALS – relaterte aktiviteter som går på bekostning av undervisningen i de enkelte fag. Noe enkelte kritikere har påpekt er i strid med opplæringsloven og det vedtatte kunnskapsløftet i skolen.

Noen internasjonale reguleringer.

Også internasjonale reguleringer har betydning for skoleverket. Den tradisjonelle oppfatningen i Norge, er at norsk rett bygger på det dualistiske prinsipp, det vil si at folkerettslige konvensjoner Norge er bundet av, ikke automatisk får lovs kraft, men at norske regler i utgangspunktet må antas å være i overensstemmelse med konvensjonen Norge er bundet av.

I FNs Verdenserklæring av 1948 artikkel 26 slås det fast, at enhver har rett til undervisning, og at denne bør være gratis på det grunnleggende stadium²³.

Videre sier den universelle deklarasjonen om menneskerettene²⁴ at:

²³ FNs Generalforsamling: *Resolusjon 2856 av 20.desember 1971 og resolusjon 3447 av 9.desember 1975.*

²⁴ Den universelle deklarasjonen om menneskerettene av 10.10.1948.

”Foreldre har fortrinnsrett til å velge den undervisning og oppdragelse som deres barn skal få”.

Fra Redd Barnas gjennomgang av Barnekonvensjonen²⁵ heter det at:

”Plikten til å gå på skole gjelder ikke hvis barnet på annen måte får tilsvarende undervisning”.

FN konvensjonen om økonomisk, sosiale og kulturelle rettigheter av 16. desember 1966 har i artikkel 13 bindende bestemmelser om utdanning. Denne sier blant annet at:

”grunnleggende utdanning skal være obligatorisk og gratis for alle for at denne retten skal kunne realiseres”.

I samme konvensjon av 20. desember 1989 artikkel 23 slås det fast at:

”funksjonshemmede barn, innenfor rammen av tilgjengelige ressurser skal gis adgang til hensiktsmessige hjelpetiltak”.

Videre står det at:

”hjelpen skal innrettes slik at funksjonshemmede barn mottar undervisning, opplæring m.v.”.

I artikkel 28 nr. 1 a står det videre:

”staten forplikter seg til å gjøre grunnutdanningen obligatorisk og gratis tilgjengelig for alle”.

I den Europeiske Menneskerettighetskonvensjonen (EMRK) av 4. november 1950 står det følgende i artikkel 2 i første tilleggsprotokoll:

”ingen skal nektes retten til utdannelse”.

²⁵ Redd Barnas gjennomgang av Barnekonvensjonen. Tano Forlag 1993, side 298.

Det slås også fast at foreldrenes overbevisning skal respekteres.

Imidlertid er foreldre retten utfordret, ved at den nye læreplanen ikke foreslår hva det bør undervises i, men bestemmer hva det skal undervises i. Dernest har vi den innskjerpingen som skjedde i forhold til hjemmeundervisning og privatskoler²⁶, hvor det i praksis er blitt vanskeligere å starte slik undervisning. Hovedgrunnen er en søknadsplikt, hvor det er opp til myndighetene å bestemme om slik undervisning kan godkjennes. I tillegg kommer det økonomiske aspektet hvor private skoler bare får 85 % av støtten som de offentlige skolene får, i tillegg til at pengene ikke følger eleven. Og sist men ikke minst, blir skolene i økende grad tvunget til å innføre vitenskapsbaserte og skoleomfattende programmer ovenfra og ned. Dette reduserer de reelle valgmulighetene for elevene, foreldrene og lærerne.

Statliggjøringen av barndommen.

Helt siden andre verdenskrig har staten økt sitt ansvar for tilsyn, omsorg og opplæring av barn i Norge. Et foreløpig høydepunkt i dette engasjementet kom med utdanningsreformene på 90 – tallet, som i hovedsak var begrunnet i samfunnsutviklingen generelt, og som hentet mange av sine argumenter fra Levekårsundersøkelsen fra 1976. Denne hadde konkludert med at utdanningssystemet reproduserte ulikhetene i skolen²⁷, og at de sosiale og intellektuelle forskjellene var like store etter 9 års skolegang i den samme skolen, som da elevene møtte på skolen. Det var i hovedsak denne forskjellen 90 – talls reformene prøvde å bøte på. Daværende kirke -, undervisnings – og forskningsminister Gudmund Hernes mente derfor at staten burde øke sitt engasjement i opplæringen og omsorgen for barn og unge. Et av svarene var at staten burde senke skolestarten til å omfatte 6 – åringene for å bøte på den manglende omsorgen og stimuleringen i hjemmene. Andre svar var å bygge ut skolefritidsordningen, øke foreldrepermisjonen og å tilrettelegge arbeidslivet bedre for foreldre som begge var i arbeid²⁸. Det var dette engasjementet som ble beskrevet som en statliggjøring av barndommen. Et

²⁶ Lov om private skoler ble inkorporert i den nye Opplæringsloven, og ble derfor underlagt de samme reglene som den offentlige skolen.

²⁷ NOU 1976: 46.

²⁸ St. meld. nr. 40 (1992 – 93).

engasjement som ble sterkt kritisert av blant andre Christian W. Beck²⁹ som mente staten hadde tilrevet seg for mye av ansvaret for oppdragelsen og omsorgen for barna, og at oppvekstinstitusjonene måtte oppfattes som en trussel mot det gode hverdagslivet og den gode barndommen. Han mente profesjonaliseringen, pedagogiseringen og institusjonaliseringen av barnas liv hadde gått for langt.

Men kritikken var ikke av ny dato. Den franske barndomshistorikeren Philippe Aries³⁰ hadde tidligere hevdet at opprettelsen av barneinstitusjoner i første rekke kunne forklares ut fra statens behov for å løse ulike samfunnsproblemer, og ikke primært for barnas egen del. Samtidig advarte han mot en separasjon av barne – og voksenverdenen som ville føre til ytterligere problemer i samfunnet.

Imidlertid hadde den svenske sosialpsykologen Alva Myrdal³¹ påpekt at samfunnets og familiens endring i form og funksjon i det moderne samfunnet, gjorde det nødvendig for staten å engasjere seg sterkere i barns og unges oppvekst. Hennes forslag var å opprette det hun kalte storbykamre som skulle ha åpningstider tilsvarende normalarbeidsdagen, og som dermed kunne hjelpe både barna og mødrene i tillegg til staten.

Ut fra dette ser vi at det har vært en lang tradisjon for å regulere barns og unges liv fra statens side, en iver som foreløpig kulminerte på 90 – tallet med Gudmund Hernes som implementator. Dette er viktig å ha med for å forstå innføringen av PALS som en teknologisering av skolehverdagen. For også Hernes var opptatt av det vitenskapelige for å bøte på manglende omsorg og stimulering i hjemmene. Da nyttet det ikke for foreldre å vise til noe som ikke kunne bevises vitenskapelig. På denne måten ble kunnskapen esoterisk for mange foreldre, og dermed utenfor rekkevidde for å forstå. Det påhviler derfor skolen et stort ansvar for å få foreldrene aktivt med i skolens arbeid igjen, uten å gjøre verken elevene eller foreldrene til klienter. Men som undersøkelsen nedenfor skal vise, har dette vært vanskelig.

²⁹ Christian W. Beck: *Det organiserte vanvidd. Et kritisk blikk på barn og ungdoms oppvekst i 90 – åra.* Oplandske Bokforlag 1990.

³⁰ Aries Philippe: *Barndommens historie.* Gyldendal 1980.

³¹ Alva Myrdal: *Statsbarn. En bok om deres fostran i storbykammare.* Stockholm: Kooperativa Förbundet 1935.

Presentasjon av PALS.

Et av de siste prosjektene for å forbedre skolen, er det USA baserte PALS – konseptet, som ble innført ved noen barneskoler høsten 2006, og som i dag brukes i om lag 150 av landets cirka 3000 skoler. Konseptet kom som en konsekvens av stadige rapporter om uro, bråk, konflikter, mobbing og annen problematferd i den norske skolen. I utgangspunktet var PALS et tilbud til skoler som ønsket et systematisk arbeid for å skape et godt læringsmiljø, der både elever og lærere føler seg trygge og har gode arbeids – og utviklingsmuligheter.

Eksterne eksperter – ikke minst atferdspsykologer – mente det var en grunnleggende forutsetning for å forbedre skolenes læringsmiljø, at skolene fikk en helhetlig og sammenhengende måte å møte uønsket atferd på. Det ble blant annet hevdet at det i alt for stor grad hadde vært opp til den enkelte lærer å finne hensiktsmessige reaksjonsmåter på uønsket atferd, noe også Utdanningsdirektoratet, Stoltenberg II – regjeringen og den forrige regjeringen allerede hadde pekt på³².

Det direkte utgangspunktet for å ta i bruk PMTO og PALS, var en ekspertkonferanse avholdt av Barne - og Familiedepartementet og Sosial - og Helsedepartementet i 1997. Bakgrunnen for konferansen var den alarmerende statistikken i forhold til alvorlige atferdsproblemer i norsk skole og skoler i andre Europeiske land. Blant annet hadde det danske utdanningsdepartement i 1996 gjennomført en landsomfattende undersøkelse som omfattet 20 % av elevene i grunnskolen³³. Undersøkelsen viste at rundt 10 % av elevene, mer eller mindre konstant, forstyrret undervisningen for seg selv og andre. I underkant av 2 % av elevene forstyrret undervisningen praktisk talt hele tiden, og nesten 1 %, ca. 5000 elever, opptrådte så forstyrrende at lærerne ønsket dem ut av skolen. Tilsvarende norske undersøkelser³⁴ og PISA – undersøkelsene (Programme for International Student Assessment) viser omtrent det samme. I 2003 deltok for eksempel 41 land, derav 31 OECD – land i PISA – undersøkelsen, som er en internasjonal komparativ undersøkelse av skolesystemene i ulike land. Til sammen deltok 250 000 15 – åringer som representerte 27 millioner elever. I Norge deltok 4046 elever fra 182 skoler. Undersøkelsen målte primært 15 – åringeres kompetanse i matematikk,

³² Edvin M. Eriksen, leder PPD: Harstad Tidende 17.november 2008, side 3.

³³ N. Egelung og F. Foss Hanssen: *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. Undervisningsministeriet 1997.

³⁴ T. Nordahl og M. Sørli: *Skole og samspillsvansker. En studie av 4. og 7. klassingers atferd, kompetanse og læringsbetingelser i skolen*. NOVA, Oslo 1997.

naturfag og lesing. Målingene viste nedslående resultater for norsk skole. Og det mest betenkelige var den sannsynlige årsaken til dette. Norge havnet nemlig på bunnen når det gjaldt bråk, uro og sløsing med tiden i klasserommet. Blant 31 OECD – land hadde Norge, sammen med Hellas, den laveste tallverdien som beskriver arbeidsmiljøet i klasserommet. Fire av ti norske elever svarer at det er bråk og uro i timene, og 33 % av elevene hører ikke etter hva læreren sier. 34 % opplever at læreren må vente lenge før elevene roer seg. 27 % opplever at elevene ikke klarer å arbeide godt og 35 % opplever at elevene ikke begynner å arbeide før lenge etter at timen har begynt³⁵.

Resultatet på ekspertkonferansen ble derfor en anbefaling av tre intervensjonsmetoder som initiativtakerne mente kunne vise til gode forskningsresultater. Blant disse var PMTO som senere implementerte PALS modellen.

Målet med PALS, er å redusere problematferd gjennom å utvikle positiv atferd og å fremme et støttende læringsmiljø. Sentralt i PALS – modellen står disse innholdskomponentene:

- Positiv involvering.
- Effektive og gode beskjeder.
- Ros, oppmuntring og positive konsekvenser.
- Grensesetting – negative konsekvenser.
- Problemløsning.
- Tilsyn.
- Regulering av følelser.
- Kartlegging og vurdering av atferd i skolen.

Engasjerte tilhengere av metoden beskriver PALS som sunn fornuft og folkeskikk satt i system, og de fremhever tre hovedregler i modellen:

1. Du skal vise respekt.
2. Du skal vise omsorg.
3. Du skal vise ansvar.

³⁵ TNS Gallup. Data – telefonintervju 6.desember 2004. Utvalg: 1018. Feilmargin: pluss/minus 3.

I tillegg beskriver engasjerte lærere PALS som en fagliggjøring av den sosiale delen av deres profesjon. De hevder programmet på en bedre måte systematiserer det de alltid har gjort, og at det er positivt med felles regler og skjema. På denne måten blir det større likhet i reaksjonene på uønsket atferd og dermed, i større grad, en felles referanseramme for innlæring av sosial kompetanse.

Det er videre lagt opp til at problematferden skal registreres og rapporteres, og deretter legges i en database. School wide information system (Swis) er et databasert informasjonssystem som er utviklet for å gi skolens ansatte støtte til å utforme skoleomfattende og individuelle tiltak. Dataene er å anse som en konfidensiell del av den enkelte elevs elevmappe. Alle data blir anonymisert før de legges inn databasen, en prosedyre som er godkjent av Datatilsynet.

Informasjonen er basert på rapporter om negative hendelser i skolemiljøet. Hendelsene er delt inn i mindre og større problematferd. Eksempler på mindre problematferd er dette:

- Uakseptabel språkbruk, forstyrning.
- Uakseptabel klesstil, framtoning.
- Fysisk egling, plaging.
- Misbruk av materiell.
- Uakseptabel bruk av materiell.
- Uakseptabel bruk av digitalt utstyr.
- For sent komming.

Og dette er noen eksempler på større problematferd:

- Lugging, juksing, fusking, maktmissbruk, trusler, mobbing, trakasering.
- Uakseptabel klesstil.
- Forstyrning som umuliggjør aktivitet.
- Ulovlig opphold utenfor skolens område.
- Materielle ødeleggelser, vandalisme.
- Misbruk av tennutstyr.
- Slåssing, fysisk utagering.
- Misbruk av digitalt utstyr.
- Gjentatte for sent komming.

- Krenkende, respektløs språkbruk.
- Trass, ulydighet, nekte å følge beskjed.
- Bruk eller besittelse av narkotiske stoffer.
- Ildspåsettelse.
- Tyveri.
- Bruk eller besittelse av tobakk.
- Bruk eller besittelse av alkohol.

Når en av disse hendelsene skjer, skal barnet først ha fått gode effektive beskjeder. Barnet skal så gis 10 sekunders tenkepause. Så skal beskjeden gjentas med konsekvens, for eksempel samtale, sendt til rektor, kontakt med foresatte, tap av privilegium, erstatning, pausestol eller i verste fall utvisning.

Fra Senter for studier av problematferd og innovativ praksis ved Atferdssenteret i Oslo, som har utviklet konseptet i Norge, vektlegges følgende:

- PALS er et program som retter seg mot at elevene skal lære seg å ta ansvar for sin egen atferd, og gjennom positiv atferdsstøtte følge skolens normer og regler.
- En unngår stadig ensidig fokusering på regel – og normbrudd eller negative konsekvenser.
- De pedagogiske metodene legger hovedvekten på positive virkemidler; Det handler om å ta elevene på fersk gjerning når de gjør noe bra.
- PALS omfatter en skoleomfattende plan der lærerne underviser og elevene lærer seg å følge skolens positivt formulerte regler for oppførsel.
- Det legges stor vekt på skoleomfattende positive reaksjoner på forventet atferd, dvs. oppmuntring og bekreftelse.
- Det føres grundig tilsyn på alle skolens områder og regel – og normbrudd registreres som grunnlag for miljømessige endringer.

Implementeringsmodellen inneholder tre nivåer, nasjonalt implementeringsteam (Atferdssenteret), regionale PALS – koordinatorene (Staped.) og lokale PALS – veiledere (PPT). For implementeringen av metoden, er det i de fleste kommuner utdannet PMTO – terapeuter, PMTO – koordinatorene og PALS – veiledere i tillegg til at skolene skal ha egne PALS – team, gjerne med 4 – 5 medlemmer. Disse er i hovedsak frikjøpt av kommunen og

skal i utgangspunktet ha egen utdanning i metoden. I tillegg er det lagt til grunn at lærerne skal bruke en time i uka til arbeidet med PALS. Denne tiden blir i hovedsak hentet fra lærernes felles tid.

De involverte i PALS er altså underordnet et program som i stor grad forteller skolen, lærerne, foreldrene og barna hva de kan gjøre, og hva de ikke kan gjøre, og hvilke eventuelle konsekvenser uønsket atferd vil få. Den pedagogiske metoden eller skolens profil blir altså å belønne elevene til å bli "lydige" ovenfor lærerne og reglene som skolen har bestemt. For å oppnå dette brukes det blant annet poeng eller kort, og når et vist antall poeng er oppnådd, belønnes elevene med for eksempel pizza, leker på skolen, eller fri i timer eller deler av timer. Elevene kan få bra – kort når de for eksempel oppfører seg pent, rydder i hyllene, sier positive ting til medelever eller andre, eller at de sier hei til læreren. I praksis får elevene bra – kort og belønning for ikke å gjøre noe galt, eller for å oppføre seg som forventet. Hvorfor denne teknologiserte belønningskulturen har fått lov å utvikle seg i skolen, vil jeg komme tilbake til i neste kapittel.

Mange hevder det er liten tvil om at læringsmiljøet i PALS - skolene har forbedret seg – i alle fall på kort sikt. De lærerne som er positive til konseptet hevder elevene er blitt blidere, at de yter mer og at de er blitt mer vennlige, noe som har ført til økt arbeidsro. Dette begrunnes med at sunn fornuft og folkeskikk er satt i system og at skolene er blitt mer forutsigbar for elevene, noe som er en følge av at reaksjonsmåtene til skolens personell er blitt lik og at alle lærerne nå bruker de samme skjema.

Fra lærernes ståsted vektlegges den nye fagliggjøringen av den sosiale delen av deres arbeid³⁶, ved at PALS systematiserer det sosiale arbeidet lærerne har gjort tidligere, og at en har fått like reaksjonsmåter på uønsket atferd. Noe som igjen kan få betydning i en lønnskamp.

De fleste PALS – involverte fremhever også som positivt at en nå har fått en ny og vitaliserende debatt om skolens sosiale miljø, og at dette i seg selv vil skape større oppmerksomhet og nye kreative løsninger på skolens sosiale problemer. Ikke minst fremheves det at større oppmerksomhet i seg selv vil forbedre det sosiale miljøet ved at elevene får større

³⁶ Wenche Sjøfjell (lærer): Harstad Tidende onsdag 12.november 2008, side 24.

oppmerksomhet. Dette skulle tilsi at det ikke er PALS – konseptet i seg selv som er årsaken til det forbedrede sosiale miljøet, men den økte oppmerksomheten i forbindelse med innføringen av PALS. Spørsmålet blir om et annet konsept med den samme oppmerksomheten hadde ført til de samme positive resultatene.

Kritikken mot PALS har derfor ikke latt vente på seg. I hovedsak kan den deles i to, hvor den ene delen går på bakgrunnen og innholdet i PALS, mens den andre delen går på innføringen av PALS, hvor en har ment at foreldre, elever og lærere er blitt overkjørt av et ekspertvelde utenfor skolen. I tillegg kommer de økonomiske aspektene ved innføringen av PALS i en periode med store kutt i skolebudsjettene. I en Nord – Norsk kommune jeg undersøkte, ble for eksempel ressursene til vikarer, styrking og undervisningsmateriell redusert og tre barneskoler nedlagt, samtidig med innføringen av PALS og at kommunen brukte ca. 2 millioner kroner hvert år i årsavgift, for å delta i PALS. I denne kommunen kostet PALS også en lærertime i uka i tillegg til kostnadene til utdanning av PALS – terapeuter, PALS – koordinatorene og PALS – team på de enkelte skolene (4 – 5 medlemmer på hver skole). I tillegg kom kostnadene med reiser til Oslo – området for alle PALS – terapeutene, PALS – koordinatorene og PALS – teamene, samt utgifter til vikarer under utdanningen. Dessuten ble to PALS – terapeuter frikjøpt av kommunen med hver sin halve stilling. Tre av skolene i kommunen sendte i tillegg hele personalet til Oslo på skolebesøk. I tillegg kommer trykking av tusenvis av bra – kort og mengder av plakater og brosjyrer. De fremste kritikerne av PALS hevder derfor at *”PALS er en industri med aktører som ser et stort og lovende marked”*³⁷.

Den største kritikken har imidlertid gått på bakgrunnen og innholdet i PALS, hvor en hevder at konseptet og begrepene har sin bakgrunn og sine referanserammer fra akademisk positivisme og atferdspsykologi, og at en tingliggjør elevene. Hvis skjemaene og lærernes reaksjoner blir like for alle elevene, hevdes det at individualiteten blir oversett og elevene gjort om til objekter for manipulasjon. Spørsmålet er om ikke lærerne også kan forstås som manipulerbare objekter i denne sammenheng. Altså den samme problemstillingen en tidligere hadde i den klassiske betingningslæren i psykologien. Konseptet må i alle fall forstås som et aspekt av denne betingningslæren. Blant annet skriver Arnt Hugo Johansen følgende i bladet Utdanning³⁸:

³⁷ Christian W. Beck i Harstad Tidende 6.11.2008, side 25.

³⁸ Arnt Hugo Johansen: *”Om skolens regeltyranni”*. Bladet Utdanning. Oktober 2008.

”Moderne pedagogisk praksis fremviser en grenseløs disiplineringsiver. Den regelstyrte pedagog som ideal for den gode lærer synes nå å fortrenge skolens faglige mandat, ved at mye tid og energi går med til å ”styre” barn og unges væremåte i ”ønsket” retning”.

Og mye av denne ”disiplineringsiveren” blir hevdet å bygge på ideen om det ideelle liv, hvor eksperter nærmest har funnet løsningen på livets mening i skolen – at elevene skal sitte i ro ved pulten til bestemte tider, ikke snakke uten å rekke opp hånden, gjennomføre visse hilsningsritualer osv... Ideer som heller ikke i samme grad er gjenstand for en åpen debatt.

Fra en annen synsvinkel blir det lagt vekt på at PALS reduserer de pedagogiske virkemidlene ved at pedagogiske grep som skaper undring og refleksjon ikke får plass i konseptet og at det derfor skaps ensretting i arbeidet. Disse kritikerne peker også på at PALS fører til forsterket detaljstyring av skolen i retning av dressur og sosialteknologi hvor elever i verste fall gjøres til klienter og får diagnoser. Noe tilhengerne av konseptet tilbakeviser.

I den mer praktiske kritikken hevdes det at PALS – undervisningen går på bekostning av fagundervisningen (Jfr. sitatet av Johansen ovenfor). I et eksempel opplyses det at en førsteklasse bruker 5 timer i uka til PALS – undervisning, noe som sannsynligvis er i strid med Kunnskapsløftet, hvor elevenes læring og ferdigheter i fag står i fokus³⁹. I tillegg trekkes det frem at elevene utelukkende får ytre stimulering, og at den indre motivasjonen blir skadelidende på lang sikt.

Selv om innholdet og innføringen av PALS vanskelig kan skilles fra hverandre, er det innføringen av PALS som har størst betydning i en statsvitenskapelig sammenheng. Hovedkritikken i denne sammenheng har gått på at makt i skolen er flyttet til et PALS – byråkrati, ved at aktørene i skolen i større grad må følge regler uten å kunne ta individuelle avgjørelser. Og verst hevdes det å ha gått ut over foreldrenes medbestemmelsesrett i skolen. I kommunen jeg undersøkte ble det for eksempel hevdet at systemet ble innført ovenfra og ned, uten at foreldrene eller deres representanter ble tatt med på råd⁴⁰. Og da assisterende rådmann i kommunen introduserte konseptet for rektorene ble det fastslått at over 80 % av lærerne i 8 av 13 skoler var for. Men flere lærere hevdet det ikke hadde vært noen avstemning, og at dette ikke var noe kommunens ledelse kunne vite. Mange av foreldrene hevdet også at de ikke

³⁹ Dr.phil. Christian W. Beck: *Skoleledere er loyale oppover i systemet*. Harstad Tidende 14.10.2008, side 6.

⁴⁰ Kjell E. Pedersen (kommunepolitiker): I: Harstad Tidende den 18.oktober 2008, side 4.

hadde hørt om PALS før etter at det var tatt i bruk. I denne sammenheng skrev Christian W. Beck følgende⁴¹:

”PALS – programmet gjør at ekspertisen og myndighetene overtar kontrollen av skolen, mens elevene, foreldrene og lærerne settes til side som samarbeidspartnere for læring i skolen”.

Denne ovenfra og ned holdningen hevder Beck også viser seg i bruken av ressurser i Kunnskapsløftet⁴², hvor store summer er brukt på skolelederne, mens kurs, etterutdanning og videreutdanning av lærere er nedprioritert⁴³. Tanken har vært at bedre skoleledere skulle skape bedre skoler. I motsetning til dette hevder mange at bedre lærere er en forutsetning for bedre skoler.

Uten å overdrive, må det også nevnes at innføringen av PALS i mange tilfeller har ført til harde debatter og splittelse mellom de som er for og de som er imot konseptet. Uten at dette nødvendigvis har direkte følger for elevenes læringssituasjon og sosiale miljø, er det neppe positivt at det blir splittelser på en skole. For hvorfor skal elevene samarbeide når ikke lærerne samarbeider? Det kan derfor oppstå en skjult læreplan ingen ønsker å se effekten av, og som virker i motsatt retning av det en opprinnelig ønsket.

⁴¹ Dr.phil. Christian W. Beck: Harstad Tidende 14.oktober 2008, side 6.

⁴² Dr.phil. Christian W. Beck: Harstad Tidende 14.oktober 2008, side 10.

⁴³ Harstad Tidende 6.november 2008, side 25.

TEORI.

Den teknologiske utviklingen.

Mitt utgangspunkt er at det finnes en grunnleggende utvikling som kan forklare noe av den vitenskapsbaserte troen på hvordan samfunn og mennesker kan forstås og organiseres, en utvikling som også viser seg i den teknologiske belønningskulturen ved innføringen av PALS i skolen. Det er en utvikling som har pågått over lang tid, som har utviklet seg uten nevneverdig kritikk, og som har satt en grense for hva det er mulig å tenke i ulike tidsepoker også innenfor de humanistiske fagene. Jeg sikter i denne sammenheng til den teknologiske utviklingens betydning for samfunnsutviklingen, ved at teknologien stadig har fått større innflytelse og betydning for hvordan vi forstår mennesket og samfunnsmekanismene. Jeg vil derfor starte med å redegjøre for noe av bakgrunnen for den teknologiske forståelsen av mennesket og samfunnet, og hvorfor jeg tror denne teknologien har fått økt betydning for hvordan vi forstår og organiserer samfunnet i den vestlige verden. Ikke minst ser vi dette i den sterke troen på markedstenkning som i New Public Management (NPM). På baksiden av boka *Resultatstyring i offentlig sektor*, står blant annet følgende å lese⁴⁴:

”Mål – og resultatorientert styring har hatt stor praktisk betydning i offentlig sektor de siste tiårene. Formell struktur, konkurranseutsetting og privatisering har fått mye oppmerksomhet i den offentlige styringen, men mange reformer har handlet om omstilling gjennom å erstatte den tradisjonelle planleggingen med ulike prosesser for resultatstyring”.

⁴⁴ Åge Johnsen: *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurranse uten marked*. Fagbokforlaget 2007. Forlagets kommentar og sammendrag på baksiden av boka.

I det meste av denne utviklingen, og det særegne vi forbinder med den vestlige kulturen, har det alltid vært et skille mellom teknologi og humanistiske fag. Dette kan ha sin årsak så langt tilbake som til antikken hvor det aristokratiske samfunnet vektla det sosiale, politiske og teoretiske som viktigere enn det praktiske og tekniske. Dette ble utover i middelalderen vektlagt i den grad at det kan forstås som hovedgrunnene til at de humanistiske vitenskapene i så lang tid avviste en teknologisk diskurs som uviktig eller endog uverdig.

Likevel får vi endringer i senmiddelalderen som fører til økt teknifisering av samfunnet – ikke minst ved oppfinnelsen eller forbedringen av klokker som målte tiden mer nøyaktig. I klostrene var det for eksempel viktig at bønnene foregikk til samme tid hver dag – noe som skapte behov for en mer nøyaktig tidsmåling, og dermed større kontroll over klosterlivet. Den sirkulære tidsforståelsen ble på denne måten erstattet av en lineær tidsforståelse med en begynnelse og et endepunkt i historien – en forståelse som viste seg å bli svært nyttig for den kristne historieforståelsen. På denne måten fikk kirken større kontroll over både klosterlivet og menneskelivet, ved at det ble viktigere å gjøre de riktige valgene og gjerningene i det dennesidige før en møtte sin skaper.

Etter hvert ble det også utviklet bedre kalendere etter at verdslige ledere så behovet for å innføre en felles tid og tidsmåling innenfor sitt rike. Dette hadde også med kontroll og makt å gjøre ved at den lederen som hadde en felles tid innenfor sitt område lettere kunne kontrollere sine undersåtter. Utviklingen av kalenderen var derfor en forutsetning for denne kontrollen men også en kilde til kamp og motstand om lokale tidsmålinger.

Men også opplysningstidens oppfinnelser og oppdagelser var med på å forme den teknologiske forståelsen av mennesket og verden. Ved at jorden ikke lenger var flat og sentrum i universet ble mennesket redusert til noe marginalt utenfor sentrum av begivenhetene, og utenfor en guddommelig plan. Når det i tillegg gjøres oppdagelser i matematikk, fysikk og filosofi som gir forklaringer uten henvisninger til Gud, er veien kort til en materialistisk og reduksjonistisk forståelse av samfunnet og mennesket. Denne utviklingen skjøt for alvor fart under den industrielle revolusjonen hvor en for alvor ble optimistisk med hensyn til hva den teknologiske utviklingen kunne bringe. Og både i samfunnsvitenskapene og i biologien fikk vi deterministiske beskrivelser av mennesket og samfunnet, ikke minst ved Marx og Darwins teorier som tilsynelatende gjør Gud helt overflødig. Når en hadde oppdaget

disse sammenhengene antok en at den tekniske utviklingen ville legge grunnlaget for menneskets lykke, frihet og utvikling.

Vi ser i disse eksemplene hvordan teknologi og samfunn gjensidig er avhengige av hverandre i den samfunnsmessige utviklingen, og hvordan teknologien har fått utvikle seg uten større innblanding fra de humanistiske disiplinene ved at en har lagt til grunn en nøytral teknologiforståelse som ikke trengte ytterligere begrunnelse eller rettferdiggjørelse. Dermed har kunnskapen og forståelsen av samfunnet og mennesket vært åpen for en teknologisering av det sosiale og praktiske uten innblanding fra det politiske. Noe som igjen har ført til en utvidelse av området for resultatorienterte handlinger ut over det legitime og en reduksjon og innskrenking av det kommunikative – eller i verste fall en påtvunget kommunikasjon på det sosiale og praktiske området. Noe Habermas⁴⁵ kalte en *”teknifisering av livsverdenen”*. I NPM ser vi et av resultatene av denne teknologiserte og resultatorienterte tenkningen. I prinsippet bygger NPM på en markedsliberalistisk tenkning hvor pris og etterspørsel skal regulere den offentlige politikken, og hvor målet er å oppnå en likevekt mellom tilbud og etterspørsel. På denne måten får politikken en indirekte betydning ved at politikere i større grad blir tilretteleggere av overordnede mål. Eller som Synnøve Jenssen skriver⁴⁶:

”It seems as if the mechanisms for ”hiving of” responsibility become increasingly sophisticated as the pressure on public budgets increases”.

Derfor skyves konkrete avgjørelser i større grad over til det administrative ledd, som igjen forestår konkurranseutsettingen av oppgaver. Den enkelte borger kan deretter velge fra ”øverste hylle” i et marked av tilbydere. Men som Jenssen mener, er denne management – tenkningen ikke tilstrekkelig til å forbedre den offentlige politikken. Hun skriver⁴⁷:

”I will argue that we need more than management ideas to improve public policy”.

⁴⁵ Jurgen Habermas: *The Theory of Communicative Action: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon Press 1984, side 310.

⁴⁶ Synnøve Jenssen: *Transforming Politics: Towards New or Lesser Roles for Democratic Institutions? I: Kopisamling fra SV – fakultetet. Institutt for statsvitenskap (IST): STV – 3017 New Public Management*. Universitetet i Tromsø våren 2009, side 118.

⁴⁷ Synnøve Jenssen: *Transforming Politics: Towards New or Lesser Roles for Democratic Institutions? I: Kopisamling fra SV – fakultetet. Institutt for statsvitenskap (IST): STV – 3017 New Public Management*. Universitetet i Tromsø våren 2009, side 111.

Men hva består problemene i? Jenssen viser i denne sammenheng til Habermas, som igjen viser til tre ulike tilnæringsmåter for å løse ulike oppgaver i det offentlige⁴⁸. Disse er den pragmatiske -, den etiske -, og den moralske diskurs, som alle er nødvendig i en offentlig og demokratisk styring av samfunnet. Imidlertid hevdes det, etter det økte fokus på resultatstyring og NPM, at den rasjonelle og pragmatiske tilnærmingen har fått for stor oppmerksomhet, på bekostning av de etiske og moralske spørsmålene. Noe som blant annet viser seg i felles regler for alle, samme type belønning og straff, økt fokus på diagnostisering uavhengig av bakgrunn og en underordning av følelseslivet ved at reaksjoner helst skal undertrykkes. Noe som vi også skal se får konsekvenser for språket, ved at bare det som kan utsies er virkelig og har betydning. Alt annet blir betraktet som ikke – eksisterende. For som Jenssen hevder, ved igjen å vise til Habermas, finnes det spørsmål som ikke kan løses på andre måter enn ved en fri og åpen debatt, og ved å bruke argumenter. De viktigste politiske spørsmålene kan derfor ikke overlates til et fritt marked. Hun skriver⁴⁹:

”In other words, a basic part of politicians work is to discuss what is right and wrong, good and bad. These are questions which can only be solved by arguing”.

Og videre på samme side:

”The essence of the discourse modell is that it ties legitimacy to a free and open debate in public forums. It focuses on the public sphere and the channels of communication as crucial in determining democratic legitimacy and autonomy”.

Når det gjelder innføringen av PALS i skolen, ser vi noe av det samme, ved at en innfører et teknologisk vitenskapsbasert konsept ovenfor alle elever, og etter hvert ovenfor alle skolene i kommunen jeg undersøkte. Dette skjer samtidig med at skolebudsjettene reduseres og flere skoler nedlegges. Informanter og debattanter hevder derfor at det skolen trenger er økte ressurser, og ikke detaljstyring fra eksterne eksperter.

⁴⁸ Synnøve Jenssen: *Transforming Politics: Towards New or Lesser Roles for Democratic Institutions? I: Kopisamling fra SV – fakultetet. Institutt for statsvitenskap (IST): STV – 3017 New Public Management. Universitetet i Tromsø våren 2009, side 114.*

⁴⁹ Synnøve Jenssen: *Transforming Politics: Towards New or Lesser Roles for Democratic Institutions? I: Kopisamling fra SV – fakultetet. Institutt for statsvitenskap (IST): STV – 3017 New Public Management. Universitetet i Tromsø våren 2009, side 115.*

Imidlertid kan skolen betraktes som noe på siden av NPM – tenkningen, ved at vi fortsatt har en enhetsskole hvor en i utgangspunktet skal gi samme tilbud til alle elever. Vi har derfor et fåtall private skoler, og dermed et nærmest ikke – eksisterende marked å velge i. Men like fullt ser vi mange av de samme tendensene i skolen, som skoleomfattende og vitenskapsbaserte ordninger, belønning og straff, eksperter som overtar skolens indre liv, regelstyring ovenfra og ned, redusert pedagogisk ledelse, og i det hele tatt en økt teknifisering av skolens livsverden.

Ut fra denne teknifiseringen av livsverdenen kan vi peke på to mulige løsninger av problemet. Enten kan politikken bli en ny gren av den teknologiske forståelsesverden, eller vi kan anerkjenne den samme teknologiforståelsen som politisk. I det første tilfellet bereder vi grunnen for teknokratiet hvor den offentlige debatt erstattes av teknisk ekspertise og velgerne marginaliseres for sin ”uvitenhet”. I det første tilfellet en mekanisk forståelse av verden, og i det siste tilfellet en vitalistisk forståelse som betrakter teknologien som ikke nøytral og derfor som et objekt for politisering og kontroll. Når disse synspunktene blir viktige, er det fordi jeg tror disse diametralt motsatte tilnærmingene ble demonstrert på en god måte ved innføringen av PALS i skolen. På den ene siden en teknokratisk ekspertise som innførte en vitenskapsbasert ordning, mens foreldre, barn og lærere hevdet å være satt på sidelinja. Derfor betrakter jeg innføringen av konseptet som det mest interessante fra et statsvitenskapelig ståsted. For spørsmålet blir hvordan ekspertisen i PALS, i så stor grad, kan fatte vedtak om et forhold som skulle være mellom eleven, foreldrene, skolen og den enkelte lærer. Jeg vil derfor prøve å belyse forholdet mellom skolen, foreldrene og de eksterne ekspertene fra ulike synsvinkler i håp om å nærme meg en forståelse av forholdet mellom aktørene. Dette vil jeg gjøre ved å teoretisere, gjennomføre intervju, fortelle en historie, og reflektere over de funn jeg gjør i tillegg til at jeg allerede har startet med noen historiske utviklingstrekk som viser noen av de rammene NPM og PALS har oppstått innenfor.

Men først vil jeg lede oppmerksomheten mot det redskap som ofte skiller eksperter fra ikke – eksperter og som marginaliserer ikke – eksperter, nemlig språket. For i takt med en teknologisering av *livsverdenen*, (jfr. ovenfor) er også språket formet av teknologiske metaforer. Dette skaper avstand mellom eksperter og andre, og gjør språket esoterisk for de på utsiden av ekspertenes forståelsesverden. I mange sammenhenger ser vi derfor en aktiv bruk av metaforer, i både vitenskap og politikk. Spørsmålet er om dette er en bevist bruk av språket for å skaffe seg makt, eller for å opprettholde sin makt.

Metaforisering.

Metaforer er den mest omtalte retoriske formen i politisk retorikk og språkbruk. Dette har å gjøre med den mulighet formen har til å endre tenkningen omkring en sak, ved at den etablerer likheter og sammenhenger på nye områder hvor det tidligere ikke fantes slike sammenhenger. På denne måte sier metaforen ikke noe nytt om objektet men påfører det en struktur ved å hente bilder fra andre sammenhenger. På denne måten beskriver Heradstveit og Bjørgo metaforen som et fantasihopp⁵⁰.

Men også vitenskapen og profesjonene bruker metaforer. Grunnen er den stimulering til kreativ tenkning det er å se tingene i nytt lys og som skaper nye handlingsalternativer. Imidlertid blir det hevdet at den metaforiserende retoriske strategien går over til en metonymisk⁵¹ retorisk strategi i det øyeblikk makten er oppnådd. En blir mer opptatt av å forsvare sine standpunkt enn å tenke nytt. Pain mener for eksempel at det er en korrelasjon mellom retorisk bruk av metonym og det å sitte i en maktposisjon eller å forsvare den etablerte sosiale orden. Tilsvarende hevder han det er en korrelasjon mellom en metaforiserende retorisk strategi og det å være i opposisjon til det etablerte og de konvensjonelle verdiene⁵². Imidlertid kan det være grunn til å stille spørsmål ved Pains undersøkelse og påstand. Det kan vel like gjerne være den motsatte bruken av metaforer og metonymier en finner i vitenskap og praktisk politikk.

Denne bruken og tilnærmingen til språket i politikk og vitenskap har like fullt noen klare begrensninger, som utelukker noe vesentlig ved tilværelsen. Det er også en forståelse og bruk av språket som er ulikt språket i dagligtalen og i de praktiske sammenhengene. Derfor kan det være problematisk å gjøre et "fantasihopp" inn i en praktisk aktivitet og fremheve metaforen foran den ontologiske virkeligheten. For den som ikke har det samme kjennskapet til det

⁵⁰ Daniel Heradstveit og Tore Bjørgo: *Politisk kommunikasjon. Introduksjon til semiotikk og retorikk*. Tano 2000, side 108.

⁵¹ Metonymisering er basert på konvensjonelle og etablerte sammenhenger. Ved metonymi er et element knytt til en større helhet på en måte som er kjent og akseptert. Det er altså ikke nødvendig å bruke fantasi for å forstå et metonym. Det er kun snakk om å koble noe til den rette sammenhengen i en allerede etablert struktur. Metaforisering representerer en form for kreativ nytenking, mens metonymisering er basert på stabile, etablerte og konvensjonelle sammenhenger. (Daniel Heradstveit og Tore Bjørgo: *Politisk kommunikasjon. Introduksjon til semiotikk og retorikk*. Tano 2000, side 108 – 109).

⁵² Robert Pain: "The Political Uses of Metaphor and Metonym: An Exploratory Statement". I: Robert Pain (red.): "When Saying Is Doing. Pain 1981, side 188 – 190.

metaforiske, kan det oppleves som et overgrep og en illegitim inngripen i den praktiske sfæren. Det er også et språk og en forståelse av verden som utelukker, og som ikke innbyr til en likeverdige samtale.

Den tyske filosofen Gadamer var spesielt opptatt av samtalen som det helt sentrale og grunnleggende innenfor den filosofiske hermeneutikken. I artikkelen *Om forståelsens sirkel* (1959) skriver han blant annet⁵³:

”All forståelse begynner med at noen taler til oss”.

Historiene som skrives eller fortelles av den andre måtte møtes på en aktiv måte. Samtalen var ikke et uforpliktende tidsfordriv, men en stadig søken etter sannheten. Dette krever at man selv ikke tror man har den hele og fulle sannhet, men at man åpner seg for den andres argumenter ved å ta inn over seg og underkaster seg den andres argumenter. Det fordrer at man innlater seg på den andre ved at den andres argumenter får gjelde og at man setter seg i den andres sted, ikke for å forstå hans individualitet, men for å forstå hva han sier. På dette punktet skilte Gadamer seg fra sin læremester Heidegger ved at Heidegger vektlegger talen og ikke samtalen i sin forståelse av språket. I sin kritikk av Heidegger sier han at det som mangler er⁵⁴:

”erfaringen av den andre, av dennes motstand og motargumenter og den veivisende kraft som utgår fra dette”.

For Heidegger var den andre en passiv mottaker og ikke en aktiv samtalepartner. For Gadamer var den andre en aktiv samtalepartner med en egen forståelseshorisont som det gjaldt å forstå. I henhold til Gadamer må språkets ontologiske dimensjon på denne måten forstås i lys av samtalen og ikke enetalen. Dette må være grunnlaget for menneskelig sameksistens og et demokratisk sinnelag.

⁵³ Hans – Georg Gadamer: *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oversatt av Helge Jordheim. Cappelen Akademisk Forlag 2003, side 43.

⁵⁴ Hans-Georg Gadamer: *Die Hermeneutik und die Dilthey-Schule*” Gesammelte Werke. Bind 10, Tübingen 1995 s. 198.

I essayet *Betydelse av at komma till tals*⁵⁵, skriver Berit Larsson dette om selve grunnen for demokratiet:

”Jag menar att det är samtalet och åsiktsutbytet mellan medborgarna som skall utgöra själva grunden för demokratin... Det krävs av oss att vi sluter upp bakom principen om ömsesidig respekt för varandra, att vi är beredda att acceptera allas rätt att uttrycka sina åsikter och att alla bör lyssna”.

Vi ser på denne måten at profesjonenes språk og tilnærming til praksisfeltet kan være problematisk, i den forstand at sannhet blir noe relativt i forhold til den som har definisjonsmakten, og som kan navngi. I forhold til dette taper den som er i en praksis, og som ikke kan navngi i samme grad. I forbindelse med innføringen av PALS ser vi dette i teoriene og begrepsbruken som ligger til grunn for konseptet, en begrepsbruk det er vanskelig å sette seg inn i for den som ikke har studert pedagogikk og psykologi i lengre tid. Tilbake sitter derfor elevene og foreldrene, og til dels lærerne, som bare må godta at ekspertene forvalter den sannheten de ikke forstår.

Det er derfor viktig å fokusere på reglene for skole og utdanning av to årsaker. For det første setter reglene noen klare og ufravikelige rammer for hvordan opplæringen skal foregå. De beskriver hvilke fag det skal undervises i, hvor mange timer det skal undervises i de enkelte fag og på det enkelte årstrinn, hvem som kan bestemme hva osv... Men det kanskje viktigste er det som ikke kan reguleres i detalj i et lovverk, for det er en vesensforskjell på å handle i forhold til rollen elev og å handle i forhold til enkeltelever. Det er i denne konkretiseringen av handlingsalternativ den deliberative fornuften burde komme til anvendelse. Med *deliberativ modell* menes en modell hvor politikk forstås som styring gjennom det offentlige resonnement, dvs. gjennom den offentlige bruken av fornuften⁵⁶. Modellen er viktig fordi også de profesjonelles kunnskap er feilbarlig. Tilliten til de profesjonelle hviler på at man tror de kan gi gode grunner for sine handlinger. Begrunnelsestrangen kan sikres gjennom prosedurale arrangementer som inkluderer kompetente og berørte parter. Dette underbygges ved å skille den *deliberative modell* fra den *desisjonistiske* og den *teknokratiske modell* for

⁵⁵ Berit Larsson: *Betydelsen av att komma till tals*. Professor Eva Lena Dahl. Göteborg universitet 2006 s.66.

⁵⁶ Erik Oddvar Eriksen: *Demokratiets sorte hull – om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten*. Abstrakt Forlag 2001, side 20.

forholdet mellom fag og politikk⁵⁷. For hovedgrunnen til at nettopp disse tilfellene ikke er regulert i lovverket, er at det ikke er mulig å regulere alle tenkelige tilfeller i et regelverk, og at det heller ikke er mulig å forklare eller beskrive disse tilfellene i en årsak – virkning – modell. Tvert imot handler dette om handlingsalternativ som må begrunnes i etikk og moral hos den enkelte yrkesutøver, uten å henvise til ytre årsaker. Imidlertid ser vi også på disse områdene en økt vitenskapelig forklaringsiver ved at profesjonene i økende grad prøver å regulere disse tilfellene som om de kunne forklares i en årsak – virkning – modell, uten hensyn til det etiske og moralske. Profesjonene hevder dermed å vite noe skolen, læreren eller foreldrene ikke vet, og at de er de eneste som kan handle rasjonelt i forhold til det forklarte. På denne måten legges også stimuli – responsmodellen til grunn ved at hele mennesket kan beskrives i et informasjonsomsettingssystem, hvor individet er passivt, uten vilje og uten forstand til å vite sitt eget beste.

Imidlertid er profesjonenes innsikt allmenn og abstrakt i betydningen at den gjelder alle mennesker og at den er formal og uten konkret innhold. Derfor er deres kunnskap og språk ikke egnet til å forklare eller predikere noe om det enkelte mennesket i konkrete situasjoner. Men det synes som profesjonene i noen tilfeller også har overskredet det som er lovverkets klare rammer, hvor det allerede er bestemt hvilke fag elevene skal ha, hvor mange timer de skal ha eller hvem som kan bestemme hva.

Demokratiteorier.

Politikk kan beskrives som det å ville noe⁵⁸, forme verdier i samfunnet⁵⁹ eller å få problemområder opp på den offentlige dagsorden⁶⁰. I forhold til den normative demokratiteorien beskrives denne kampen om verdier som en idealtilstand eller idealprosess.

⁵⁷ Erik Oddvar Eriksen: *Demokratiets sorte hull – om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten*. Abstrakt Forlag 2001, side 31.

⁵⁸ Åge Johnsen: *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Fagbokforlaget 2007, side 329.

⁵⁹ March, James G. og Johan P. Olsen (1995) *Democratic Governance*. New York: The Free Press og Pierre, Jon og B. Guy Peters (2000). *Governance, Politics and the State*. London: Macmillan Press. I: Åge Johnsen: *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Fagbokforlaget 2007, side 329.

⁶⁰ Christensen, Tom, Per Lægreid, Paul G. Roness og Kjell Arne Røvik (2004). *Organisasjonsteori for offentlig sektor: Instrument, kultur, myte*. Oslo: Universitetsforlaget. I: Åge Johnsen: *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Fagbokforlaget 2007, side 329.

Borgerne velger de beste representantene til politikere, politikerne vedtar den beste politikken for folket, administrasjonen iverksetter den vedtatte politikken, og borgerne vurderer om tiltakene svarer til forventningene. Altså en modell hvor aktørene har full oversikt over sitt område med alle muligheter og alle mulige alternativer og resultater. I tillegg forutsetter teorien en total lydighet og god vilje hos aktørene (i den grad det er snakk om vilje og ikke mekanikk). Schumpeter beskrev denne klassiske doktrinen på denne måten⁶¹:

”... den institusjonelle ordningen for å komme frem til politiske beslutninger som realiserer det felles beste ved at folket selv bestemmer sakene gjennom å velge individer som møtes for å utføre dets vilje”

Senere laget Schumpeter en demokrati – og byråkratimodell for å beskrive hva som faktisk skjer i prosessen. Hans utgangspunkt var at den klassiske doktrinen beskrev en for ideell verden, uten å ta høyde for alle problemene og faktorene som kunne påvirke prosessen. Grunntanken i Schumpeters teori, er at borgerne velger de politikerne de anser som best skikket til å tjene deres interesser, politikerne vedtar den politikken som tjener deres interesser (gjennomvalg)⁶², administrasjonen konkurrerer innbyrdes og fatter vedtak på egne premisser⁶³, og borgerne vurderer resultatene i forhold til alternativer. I denne modellen ser vi at kunnskapen om saksforholdene på den enkeltes saksområde ikke må være total, og at viljen får en økt betydning ved at aktørene kan fristes til å gjøre det som er best for dem selv, og ikke det som er best for fellesskapet. Sjelen har dermed igjen fått en plass ved at den kan materialisere seg i en mindre god vilje. Altså en reaksjon mot den teknologiske utviklingen og den teknologiske forståelsen av mennesket og samfunnet. På denne måten blir Schumpeters teori langt mer jordnær og realistisk, og et bedre redskap for å diskutere problemer i politikk og administrasjon. Denne gjeninnføringen av viljen har betydning for hvordan vi forstår reaksjonene på innføringen av PALS i skolen, ved at den viser til beveggrunner utenfor det forklarbare i henhold til rasjonell logikk.

⁶¹ Joseph A. Schumpeter: (1976 (1942): 250). *Capitalism, Socialism and Democracy*. 5.utgave. London: Routledge. I: Åge Johnsen: *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Fagbokforlaget 2007, side 330.

⁶² Anthony Downs: (1957). *An Economic Theory of Democracy*. New York, N.Y.: Harper Collins. I: Åge Johnsen: *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Fagbokforlaget 2007, side 331.

⁶³ James Q Wilson: (2000). *Bureaucracy: What Government Agencies Do and Why They Do It*. Second edition. Basic Books. I: Åge Johnsen: *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Fagbokforlaget 2007, side 331.

En sentral forskjell mellom den klassiske doktrinen og Schumpeters teori er hvordan borgerne vurderer resultatene i politikken. Mens borgerne vurderer i forhold til sine forventninger i den klassiske teorien, vurderer de i forhold til alternativer i konkurransedemokratiteorien. En får en nyttetenkning i forhold til egne ønsker og mål, og er derfor ikke motivert til å velge de egentlig beste representantene til politikken. En velger de som tjener ens individuelle interesser best. På samme måte kan en stille spørsmål om beveggrunnen for innføringen av PALS i skolen. Finnes det andre motiver som bedre forklarer den store iveren for prosjektet?

I undersøkelsen nedenfor skal vi se hvordan elever og foreldre blir utelatt fra møtene der de i utgangspunktet skulle være hovedpersoner. Dette gjør det vanskelig for elevene og foreldrene å finne ut hva ekspertene bestemmer i deres sak. De blir utelukket fra en demokratisk behandling, og de blir frarøvet muligheten til å påvirke sin egen sak eller å fremme en saklig kritikk mot det som blir bestemt. Fra ekspertenes ståsted er dette en effektiv måte å unngå kritikk.

Tverretatlig samarbeid i Aust - Agder.

Noe av ”ekskluderingen” fra skolens arbeid ser vi i en artikkel av Anne Dorthe Tveit i bladet *Spesialpedagogikk*⁶⁴. Artikkelen undersøkte i første omgang begrepsbruken, manglende retningslinjer og lav brukerdeltakelse i det tverretatlige samarbeidet⁶⁵ i skolene og bygger i hovedsak på en undersøkelse av spesialpedagogisk kompetanse og tverretatlig samarbeid i skoler i Aust – Agder. Her slås det fast at 93 % av grunnskolene og 87 % av de videregående skolene arbeider tverretatlig, men at det er store variasjoner med hensyn til hva en legger i begrepet tverretatlig samarbeid, graden av formalitet, bruken av retningslinjer, hvem som koordinerer samarbeidet, hvem som deltar, hvor ofte de deltar og hva det samarbeides om.

⁶⁴ Anne Dorthe Tveit: *Spesialpedagogikk nr. 10/97*, side 3.

⁶⁵ Med tverretatlig samarbeid mente en i den refererte undersøkelsen, samarbeid mellom skolen og kommunale/interkommunale etater. Og med etater mente en for eksempel pp – tjenesten, sosialkontor/barnevern og skolehelsetjeneste. Med tverretatlig møte mente en et formeldt sammenkalt møte mellom aktørene (*Spesialpedagogikk nr. 10/97*, side 3)

For egen undersøkelse er det elevenes og de foresattes deltakelse i det tverretatlige samarbeidet som er av størst interesse. Samarbeidets omfang viser det reelle samarbeidet, ved at det viser hvor ofte elevene og deres foresatte faktisk deltar i tverretatlige møter. Utgangspunktet er at skolen i første rekke er til for elevene og at den skal arbeide på vegne av foreldrene. I forarbeidene til den nye opplæringsloven la også KUF (Kirke – forsknings – og utdanningsdepartementet) til grunn at elever med behov for spesialundervisning hadde krav på et likeverdig opplæringstilbud⁶⁶, og at foreldrenes samtykke fortsatt skulle være nødvendig før spesialundervisning ble iverksatt⁶⁷. Noe som fordrer at skolen har et nært samarbeid med eleven og foreldrene.

I stortingsmeldingen som skisserte prinsipper og retningslinjer for den nye læreplanen la departementet også følgende prinsipp til grunn for elevenes deltakelse i samarbeidet mellom hjem og skole⁶⁸:

”Samarbeid må legges til rette for at barn og unge kan delta som aktive ansvarlige samarbeidspartnere i samsvar med alder og modenhet”.

Når det gjelder foreldrenes eksklusive rett til å delta på tverretatlige møter, var dette hjemlet i den da gjeldende lov om grunnskolen § 1 og i dag hjemlet i opplæringsloven. I begge lovene legges det vekt på at skolen i forståing og samarbeid med foreldrene skal hjelpe til med å gi elevene en adekvat oppdragelse og opplæring, både åndelig og kroppslig. I tillegg er det grunnfestet naturrettsenkning at foreldrene har ansvaret for sine barn – at de har foreldreansvaret.

Med bakgrunn i barn og foreldres rettigheter, gir undersøkelsen fra Aust – Agder et noe betenkelig resultat. For når det gjelder elevenes deltakelse i de tverretatlige møtene deltar kun 6,1 % ofte, 28,8 % sjelden, 63,6 % aldri, mens 0 % deltar alltid. Når det gjelder foreldrene er tallene noe bedre. Her deltar 28,8 % alltid, 39,9 % ofte, 15,2 % sjelden, mens 17,4 % aldri deltar. Nå kan det hevdes at det finnes mange gode argumenter for ikke å innkalle enkeltelever til alle tverretatlige møter. Men slike argumenter og begrunnelser kan ikke brukes i nærmere 64 % av tilfellene hvor elevene ikke får delta. Begrunnelsen for den lave

⁶⁶ NOU 1995: 18. *Ny lovgivning om opplæring*, kapittel 19, side 105.

⁶⁷ NOU 1995: 18. *Ny lovgivning om opplæring*, kapittel 19, side 105.

⁶⁸ St.meld. nr. 29 (1994 – 95), side 26.

deltakelsen av både elever og foreldre må derfor ha andre årsaker enn de rent legitime. Artikkelforfatter Anne Dorthe Tveit mener for eksempel at prosentandelen foreldre som møter ofte på tverretatlige møter, bør økes fra 39,9 % til 100 %. Professor i spesialpedagogikk, Barbro Sætersdal, uttalte følgende til Norsk Skoleblad⁶⁹ om samarbeidet mellom skolen og hjemmet:

”Foreldrene har en følelse av ikke å bli hørt ordentlig på. De føler ofte at de blir betraktet som klienter selv”.

Professor Sætersdal uttalte seg både som fagperson og som mor til et funksjonshemmet barn. Hun hadde opplevelser fra ”begge sidene av bordet”. Artikkelforfatteren konkluderte på følgende måte⁷⁰:

”Delvis mangel på deltakelse fra elev og foresatte gjør at vi vil konkludere med at det tverretatlige møtet i grunnskolen i Aust – Agder i stor grad er forankret i det vi vil kalle profesjonsteamet. Det vil si at det tverretatlige møtet i dag ved mange skoler er de profesjonelles arena. Og at brukerne, elever og foresatte, delvis settes til side i det formelle tverretatlige samarbeidet. Vi mener at det tverretatlige møtet i større grad burde vært en arena for brukerne – være et brukerteam i stede for et profesjonsteam”.

I dagens skole synes problemene å være ytterligere forverret, ved at langt flere elever får spesialundervisning, og dermed er underlagt et tverretatlig samarbeid. Økningen har vært på om lag 2000 hvert år de siste årene. I følge GSI (Grunnskolen informasjonssystem) får noe over 43 000 elever slik undervisning i dag. Økningen de to siste årene har vært på om lag 1,1 % fra 5,9 % til 7 %, uten at en har sett en tilsvarende forbedring i skoler resultatene til disse elevene. Og svaret på utfordringene synes å være som før, mer forskning⁷¹, flere prosjekter og konsepter, og mer ekspertise utenfra. Som en korreks til dette hevdet Nina Marie Emanuelsen følgende⁷²:

⁶⁹ Opseth, I: *Norsk Skoleblad nr. 15, 1997*, side 14.

⁷⁰ Anne Dorthe Tveit: *Spesialpedagogikk nr. 10/97*, side 8.

⁷¹ Dagbladet onsdag 28.januar 2009.

⁷² Dagbladet onsdag 28.januar 2009. Nina Marie Emanuelsen er lærer med ansvar for spesialundervisning på Smeaheia skole i Sandnes kommune. Hun arbeider aktivt for å holde flest mulig elever inne i klasserommet. En av klassene på Smeaheia skole var mot alle odds også den nest beste klassen i landet i 2008 på de nasjonale prøvene.

”mange foreldre tror at all hjelp er god hjelp. De vet ofte veldig lite om det faglige innholdet i spesialundervisningen”.

Og noe av det samme synes å gjelde for innføringen av PALS i skolen - et skoleomfattende evidensbasert system som innføres ovenfra og som foreldre aksepterer uten nevneverdig kritikk. På en av skolene jeg undersøkte møtte for eksempel bare 20 av noe over 650 foreldre på et fellesmøte etter at PALS var bestemt innført av kommunens ledelse. Et oppmøte som bør uroe alle aktørene i skolen og kommunen.

Undersøkelsen fra Aust – Agder har også den likhet med PALS – konseptet at det største fokus legges på elever med atferdsproblemer, eller de elevene som er i rød – sonen i henhold til språkbruken i PALS. Det er de samme elevene som får ekstra oppmerksomhet fra en tverretattlig ekspertise både i og utenfor PALS. Det nye er at også ordinære elever skal underlegges det samme regimet i PALS.

To perspektiver på pedagogikk.

Det spørsmål jeg stiller her, er hvilke teoretiske utgangspunkt det er mulig å ha i analysen av PALS – konseptet i skolen? Finnes det ulike teorivarianter som nærmere beskriver partenes utgangspunkt og forståelse av innføringen av PALS?

En måte å presentere ulike teorier på, kan være å sammenligne variabler som måler menneskets kontroll over de teknologiske løsningene og i hvilken grad de teknologiske løsningene er nøytrale eller verdiladede. Sunn fornuft skulle tilsi at mennesket har kontroll med de tekniske løsningene for samfunnsmessig organisering, og at de valgte teknologiene er nøytrale og uten mulighet for generering av nye mål og bestemte levemåter. Vi kan forstå denne tilnærmingen som liberal framskrittstro eller i rendyrket form som instrumentalisme. Men dette er bare ett av flere mulige utgangspunkt. Det andre er å forstå teknologien som nøytral og autonom med minimale muligheter for menneskelig påvirkning. Et eksempel på denne deterministiske retningen er ortodoks marxisme. Det tredje utgangspunktet, subjektivismen, kan også betraktes som en form for determinisme med hensyn til menneskets

mulighet for inngripen i en årsakskjede. Forskjellen i forhold til den første formen for determinisme ligger i forståelsen av den teknologiske nøytraliteten. Fra dette ståstedet kan en betrakte mål og midler så tett sammenknyttet at de blir umulig å skille. Et siste ståsted kan være å ta utgangspunkt i kritisk teori eller venstre – dystopisme⁷³ som bekrefter den menneskelige handlekraft og som avviser en teknologisk nøytralitet. I dette synet blir mål – middel – kjedene sammenhengende systemer underlagt menneskelig kontroll.

Som vi ser, er det ulike utgangspunkt for å forstå problemene med innføringen av PALS i skolen. Avhengig av det teoretiske utgangspunkt, finnes det ulike måter å møte problemene på i skolen eller i samfunnet generelt, eller hva det i det hele tatt er mulig å gjøre med problemene. Disse utgangspunktene vil ha direkte betydning for de valg som foretas av aktørene i skolen og for hvordan vi kan forstå de ulike aktørene. På samme måte har dette betydning for den som prøver å beskrive dette sakskomplekset. Selv om en er klar over de ulike teoretiske utgangspunktene, kan det være lett å favorisere det synet som passer med ens eget utgangspunkt. Jeg vil derfor redusere mine valgmuligheter til i hovedsak å legge til grunn variablene determinisme og indeterminisme for å prøve å forstå reaksjonene på innføringen av PALS i skolen. Jeg tror dette er de grunnleggende variablene for å forstå noe av den diskusjon som har vært omkring innføringen av PALS – altså en gjenoppliving av den gamle vitalisme – mekanisme – debatten.

Overført til pedagogikken får vi to diametralt motsatte tilnærminger som bygger på en mekanisk og en vitalistisk tilnærming til mennesket og tilværelsen. Imidlertid må en være oppmerksom på at denne modelltenkningen ikke avbilder livet i skolen, men forenkler og dermed også forvrenger vår oppfatning av skolen. Dertil kommer at skolens indre liv er for komplisert til å forklares i en enkel modell. Men like fullt kan vi peke på to motsatte tendenser som får betydning for vår forståelse av skolen. I korte trekk kan vi illustrere noen av forskjellene i tabell 1 nedenfor:

⁷³ Med ”dystopi” menes den typen negativ utopi som er beskrevet i Huxleys *Brave New World* og Orwells *1984*.

Menneskesyn.	Mekanisk.	Vitalistisk.
Vitenskapssyn.	Naturvitenskapelig. Scientisme.	Åndsvitenskapelig.
Filosofisk tilnærming.	Naturen er objektivt gitt. Materialisme.	Vår subjektive forståelse er viktigst.
Hva er viktigst i skolen.	Teori.	Praksis.
Formidlingssituasjonen.	Formalisert formidling.	Mindre formalisert formidling.
Dannelse.	Sosialisering for samfunnets behov.	For elevens behov.
Diskurs.	Pragmatisk.	Etisk.
Pedagogikk.	Mål – middel – tenkning. Detaljstyring. (PALS).	Prosess.

Tabell 1.

En god måte å illustrere innholdet i modellen på, er å betrakte mennesket og menneskets handling og tenkning i et informasjonsomsettingsteoretisk perspektiv. Dette er en tenkning som ble fremmet av Pavlov, og som senere ble utvidet etter modell fra datamaskiner, hvor mellomliggende variabler ble skutt inn mellom stimuli og respons. Bortsett fra de første radikale behavioristene med Skinner i spissen, mente en at S-R modellen ble for enkel for å beskrive den menneskelige tankeaktiviteten. En prøvde kort og godt å gjøre S-R modellen mer menneskelig ved å akseptere at det foregikk valg, lagring av kunnskap og bearbeidelse av hukommelsesspor i menneskesinnet, men ikke mer avansert enn at det kunne beskrives ved å tilføye nye mellomliggende variabler.

I de grunnleggende informasjonsomsetningsmodellene ble hukommelsen beskrevet som et system bestående av tre lagre – det sensoriske register (SR), kort – tids hukommelse (KTH) og lang – tids hukommelse (LTH)⁷⁴. Etter hvert var det mange forskere som kastet seg over denne datamodellen av hukommelse. Forskningen var stor, og en trodde den endelige forklaringen på menneskets hukommelse var nært forestående. Men problemer oppsto. Det ble stadig oppdaget, eller oppfunnet, nye avvik som førte til at modellene måtte bygges ut, og

⁷⁴ Tore Helstrup: *Finnes det flere former for hukommelse?* Sigma Forlag 1981 s. 6.

etter hvert ble modellene så store og kompleks at oversikten ble borte. Det som var ment som en forklaring ble etter hvert en beskrivelse av en for kompleks virkelighet som ikke kunne fanges i informasjonsomsettingsteoriene. Men selv om en erfarte vanskelighetene med å beskrive mennesket på denne instrumentalistiske og operasjonistiske måten, fortsatte en å føye til nye mellomliggende variabler. Sjelen skulle for enhver pris kastes på dør.

Vi ser på denne måten hvordan sjelen og det åndelige er utelukket fra teorien, og hvordan naturen betraktes å være noe objektivt gitt som kan utforskes og manipuleres. I denne tenkningen blir det åndelige, med ønsker og subjektive ytringer, noe ikke – eksisterende, eller i beste fall noe forstyrrende for modellen og forskerne. For bare sporene blir av interesse, og ikke hvordan tilstander endrer seg mellom de beskrevne øyeblikksbildene. På denne måten får teori og det formaliserte forrang foran det mindre formaliserte og praktiske, siden det ikke – uttalte tilsvarer noe ikke – eksisterende. Diskursen blir derfor preget av pragmatisme omkring mål – middel – tenkning uten at det etiske og prosedurale får betydning. De ulike boksene i modellen henger derfor uløselig sammen i et mekanisk og et vitalistisk verdensbilde. Har en derfor valgt en måte å beskrive mennesket og samfunnet på, får det konsekvenser for hvordan vi oppfatter eller kan beskrive andre aspekter ved mennesket og samfunnet.

Som vi ser får en mekanistisk eller vitalistisk forståelse av skolen flere implikasjoner på ulike områder. Hvilket utgangspunkt vi har, vil derfor ha betydning for hvordan vi forholder oss til livet i skolen, enten vi er tilskuer eller aktør. I det videre vil jeg derfor referere til den mekaniske eller vitalistiske skolen når jeg taler om en skole, et konsept eller et prosjekt med tendenser i den ene eller andre retningen med hensyn til de valgte variablene. Det kan i denne forbindelse være verdt å merke seg at innføringen av PALS og troen på denne mål – middel – tenkningen er på venstre side i tabellen. Spørsmålet blir om denne økningen av mekaniske metoder også har endret maktbalansen i skolen på en slik måte at eksperter og myndigheter i større grad har tatt over kontrollen av skolen, eller om metoden er irrelevant for dette maktforholdet.

Om undersøkelsen.

Utgangspunktet for min problemstilling i oppgaven og de intervjuene jeg ønsket å gjøre, var en heftig debatt i lokalavisen om innføringen og bruken av PALS i en litt større Nord – Norsk kommune⁷⁵. Jeg ønsket å finne ut om elever, foreldre og lærere virkelig var satt til side som samarbeidspartnere i skolen etter at PALS var innført – noe som ble hevdet av enkelte debattanter i pressen.

Siden utgangspunktet for undersøkelsen var en mastergradsoppgave i statsvitenskap, valgte jeg å gjøre en noe mindre kvalitativ undersøkelse. Med denne ønsket jeg å få noen sentrale aktører i tale for å få deres argumenter i den pågående debatten. På denne måten kan ikke undersøkelsen betraktes som et endelig svar på de spørsmålene jeg stilte, men mer som en pekepinn på hvordan holdningene til PALS er i den nevnte kommunen. Svarene må i stede kunne anses å ha allmenngyldig verdi for en bedre forståelse av PALS og innføringen av PALS i en hvilken som helst kommune. På denne måten kan undersøkelsen betraktes som både nomotetisk og ideografisk forskning, ved at jeg har fokus på både det generelle og den enkeltes særtrekk.

Til sammen har jeg foretatt 7 intervjuer med aktører fra 3 av 13 ulike skoler i kommunen, samt et intervju med koordinatoren for PALS i Statped Nord og et intervju med dr. philos Christian W. Beck ved det Pedagogiske forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, som har vært svært kritisk til PALS. I tillegg har jeg prøvd å intervju og få svar på et spørreskjema fra Terje Ogden som var en av de sentrale ved innføringen av konseptet til Norge. Dette har jeg ikke lyktes med, og jeg har derfor måttet bygge på det jeg anser som et standardverk for innføringen av PALS i Norge⁷⁶. En bok Ogden også er medforfatter av. Det lave antall informanter gjorde det også nødvendig å anlegge et eksplorativt perspektiv, noe som fikk betydning for designet for undersøkelsen og for hvordan intervjuene ble gjennomført.

⁷⁵ Harstad Tidende den 17.oktober 2008, side 14, den 18.oktober 2008, side 4, den 6.november 2008, side 25, den 11.november 2008, side 18, den 12.november 2008, side 24, den 18.november 2008, side 21, samt den 19.november 2008 og den 27.desember 2008.

⁷⁶ Anne Arnesen, Terje Ogden, Mari – Anne Sørli: *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Universitetsforlaget 2006.

I utgangspunktet ønsket jeg å foreta flere intervju i kommunen jeg valgte. Men på tross av et positivt svar fra assisterende rådmann og PALS – veilederen i kommunen, var det vanskelig å få avtaler om intervju. I tillegg ble flere lovnader og avtaler ikke overholdt.

Jeg ønsket informanter fra to skoletyper. Den ene var de som selv hadde bestemt at de skulle arbeide etter PALS (A – skolene), og den andre var de som kommunen hadde bestemt skulle arbeide etter PALS (B – skolene). Dette lyktes jeg med, ved at jeg intervjuet rektor på den ene A - skolen og en inspektør på den andre A - skolen samt to lærere ved en B - skole. I tillegg har jeg intervjuet professor Christian W. Beck, en lærer og skolepolitiker og koordinatoren for PALS i Statped Nord. Selv om informantene er få, mener jeg likevel deres synspunkter og argumenter sier noe allmenngyldig om PALS og innføringen av PALS. I tillegg sier informantene noe om hvordan PALS faktisk ble innført i kommunen, og hvordan PALS virker til daglig i skolen. Disse svarene kunne nok vært nyansert av andre informanter, men konsistensen i svarene jeg fikk, viser at det i alle tilfeller ville vært snakk om nyanseforskjeller.

Når det gjelder utvalget av informanter, er det i hovedsak rektorene som har pekt ut lærerne som ble intervjuet. På den ene ”frivillige A - skolen” ønsket rektor selv å være informant, og på den andre A – skolen, pekte rektor ut inspektøren som informant. Begge var sentrale PALS – aktører som tydeligvis kunne mye om PALS, og som i utgangspunktet var positiv til PALS, mens rektor på den ”ufrivillige B - skolen” bare pekte ut ledige lærere. Disse virket i større grad nøytral til PALS, ved at de ga mer nyansert informasjon under intervjuet. De var i større grad både for og imot prosjektet.

Det konkrete spørreskjemaet og den konkrete undersøkelsen.

Ved designet av undersøkelsen og utformingen av intervjuguiden, var det flere hensyn som måtte tas. Som nevnt ovenfor ønsket jeg informasjon om både det generelle og spesielle ved sakskomplekset, og jeg ønsket å ha et eksplorativt perspektiv siden jeg hadde få informanter. I tillegg var det to perspektiver jeg ønsket å legge til grunn i forbindelse med intervjuene. Det ene var informantperspektivet, hvor jeg betraktet informantene som eksperter med

fagkunnskap av interesse. Med dette utgangspunktet var det ikke informanten eller personen i seg selv som var i sentrum, men den sakskunnskapen han hadde. Det andre perspektivet var å betrakte intervjuet som et analytisk intervju med fokus på sosiale saksforhold og hvordan informantene fortolket meningen med de fenomenene som ble beskrevet. Intervjuguiden skulle prøve å dekke noe i forhold til begge disse perspektivene.

Selve intervjuguiden inneholdt 10 spørsmål, hvorav 5 av spørsmålene hadde 8 svaralternativ hver. Her kunne informanten svare bekreftende på et eller flere av svaralternativene. I tillegg var det 2 spørsmål om alder og lengde på utdanning, i tillegg til 3 spørsmål hvor informanten måtte analysere, vurdere og reflektere friere for å kunne avgi svar. Intervjuene ligger derfor nærmest opp til problematiserende intervjuer med mer eller mindre åpne svarmuligheter.

Ellers ble spørsmålene fremmet i en åpen samtale hvor informantene fikk god anledning til å svare, reflektere og gjerne komme med nye problemstillinger og synspunkter. Det viktige var informantenes forståelse av spørsmålene jeg ønsket svar på, og det budskap de ønsket å formidle i sakens anledning. På denne måten kan intervjuene betraktes som analytiske problematiserende intervjuer med både en induktiv og en deduktiv tilnærming, hvor samtalen hadde et startpunkt men kunne ende i ulike assosiasjoner som pekte på nye problemstillinger og utfordringer. I noen tilfeller fulgte jeg opp med ad hoc spørsmål der jeg ønsket aspekter ved svarene utdypet, eller der svarene lå på utsiden av rammen for forståelsen men var av interesse for problemstillingen. På denne måten ble min for – forståelse utfordret og endret.

Å foreta et kvalitativt intervju kan være krevende for både informant og forsker, siden svarene krever at informanten både tar et standpunkt og argumenterer for standpunktet. For forskeren er dette utfordrende ved at han må ha god evne til å sette seg inn i informantens forhold uten å påføre egne synspunkter, slik at informanten ikke gir andre svar enn det han faktisk mener. Imidlertid er det avgjørende at forskeren følger opp problemstillinger som reises slik at han får med ting av interesse for den overordnede problemstillingen. Ideelt sett er det derfor nyttig med en form for tillitsforhold i intervjusituasjonen slik at begge parter ser meningen med intervjuet.

Min fordel i intervjusituasjonen, var at jeg har vært lærer og spesialpedagog i mange år, og kjenner godt til rollene lærer og rektor. Det var derfor ikke noe fremmed for meg å gå inn i en skole og foreta intervju. Erfaringen som lærer og spesialpedagog ga meg både et utenfor – og

et innenfor – perspektiv som var verdifullt for å forstå situasjonen til informantene, og for å få disse til å reflektere over spørsmålene jeg stilte. Jeg tror informantene til en viss grad opplevde meg som en kollega etter at jeg hadde fortalt noe om min bakgrunn. Dette gjorde at vi fikk en fin samtale omkring spørsmålene jeg stilte. For intervjuguiden viser jeg til vedlegg 1 bakerst i oppgaven.

PRESENTASJON AV EMPIRI.

Informantenes svar.

I det første spørsmålet ønsket jeg svar på hvilken stilling informanten hadde i skoleverket. Målet var å se om det fantes forskjeller i holdningen til PALS, avhengig av om en arbeidet administrativt eller praktisk med elevene. Konklusjonen er at jeg registrerte en forskjell selv om tallmaterialet på langt nær er stort nok til å kunne si noe sikkert om denne forskjellen. Imidlertid fant jeg at administrativt personale ved A - skolene var langt mer positivt innstilt til PALS enn lærerne ved B - skolen som arbeidet praktisk i forhold til elevene. Lærerne var langt mer tvilende til om PALS faktisk virket så godt som de var forespeilet. Et problem i denne sammenheng, er at det ikke ble foretatt intervju av lærere ved A – skolene, og det ble heller ikke foretatt intervju av administrativt personale ved B – skolen. Det er derfor vanskelig å si noe om årsaken til forskjellen i holdningen til PALS.

Noe av det samme fikk jeg svar på i spørsmål nummer 2, ved at de med lengst utdanning virket å være mer positiv til PALS enn lærerne med bare lærerutdanning. Dette kan forstås som at administrativt personale med økonomisk og administrativ utdanning i sterkere grad er komfortabel med en økonomisk – administrativ diskurs omkring skolen og innføringen av PALS. I forhold til dette var lærerne mer opptatt av å se problemene og innføringen av PALS fra elevenes ståsted. Dette er en diskurs som ligger langt fra en økonomisk – administrativ diskurs og som mer handler om innlevelse, empati, solidaritet, praksis osv... Men som ovenfor, er det vanskelig å si noe om årsaken til forskjellen.

I det tredje spørsmålet om hvem som har bestemt at PALS skal innføres i kommunen eller i skolen, svarer de fleste at det er kommunens ledelse og skolens administrasjon som har bestemt dette etter at atferdsproblemene i skolen er blitt ”for store”, og etter at Atferdssenteret, som selger konseptet, har markedsført seg godt. Utgangspunktet var at kommunen fikk et tilbud om å være med i prosjektet, men at skolene som skulle være med måtte ha en oppslutning på minst 80 % i personalet. I arbeidet med å få skoler med, ble det gjort et påvirkningsarbeid for å få 80 % oppslutning blant de ansatte. En av informantene, en lærer fra B - skolen, forteller at det blant annet ble lokket med Oslo – tur, men at denne er uteblitt for hans og de flestes vedkommende. Læreren tror at dette var en av grunnene til at så mange sa ja til å bli med i prosjektet. På spørsmål om hvordan avstemningen foregikk, kan ingen informanter vise til hemmelige demokratiske valg. En annen lærer ved B - skolen forteller at rektor informerte om saken og at det deretter var en diskusjon i plenum. En uke senere ble det avholdt avstemning om saken ved håndsopprekning. Dette har i ettertid skapt debatt om det virkelig var 80 % oppslutning på disse skolene. En av lærerne hevder å vite at det på langt nær var 80 % oppslutning på hans skole. Imidlertid ble 8 av 13 skoler med i den første ”frivillige” runden.

Året etter besluttet rådmannen at samtlige skoler i kommunen skulle være PALS – skoler, noe koordinatoren for PALS i Statped Nord sier er i strid med en av forutsetningene fra Atferdssenteret. På denne måten er noen skoler påtvunget konseptet, noe som har skapt mye motstand. En lærer på B - skolen beskriver det på denne måten:

”Vi skulle velge om vi ville være med, men vi måtte være med. Det var en tvilsom avstemning på skolen, for vi hadde ikke noe valg”.

En rektor på en av A - skolene ser det derimot på denne måten:

”Det var 100 % oppslutning blant lærerne og foreldrene. Det var ingen avstemning på vår skole, men enighet om at vi skulle gå inn på dette prosjektet. Fellesskapet har bestemt at vi skal arbeide etter denne metoden”.

I dag arbeides det aktivt for å innføre konseptet i andre kommuner, og flere kommuner har søkt om å få være med. Imidlertid stilles det nå krav om at kommunene må ha egne PMTO –

terapeuter og barn med alvorlige atferdsproblemer (barn i den røde sonen), før de kan bli med. Noe som har satt spørsmålsteget ved konseptets proaktive og forebyggende karakter.

Når det gjelder elevenes og foreldrenes deltakelse ved innføringen av PALS, nevner ingen disse aktørene på spørsmålet om hvem som har bestemt at PALS skal innføres i kommunen eller i skolen. Siden skolen i hovedsak er til for elevene og skal arbeide på vegne av foreldrene (jfr. den historiske og legale utviklingen i skolen jeg har beskrevet ovenfor) kan dette synes noe merkelig. Imidlertid nevner en rektor på en A - skole mer generelt at *”foreldre får tilbud om å være med”*. Om dette er tilstrekkelig kan diskuteres.

På det fjerde spørsmålet ønsket jeg å finne ut hvem som var involvert i utformingen av PALS – konseptet i kommunen eller skolen. Her vektla de fleste, eksterne PALS – eksperter, kommunens ledelse og PALS – lederne i kommunen som de mest involverte. Bare rektor ved den ene A - skolen nevnte lærerne som delaktige i utformingen av PALS, mens inspektøren på den andre A - skolen nevnte at foreldre var medlemmer av PALS – teamet på skolen. Koordinatoren for PALS i Statped Nord beskriver kommunens assisterende rådmann som initiativtakeren til PALS i kommunen, etter at kommunen allerede var en TIBIR – kommune (tidlig innsats for barn i risiko). PALS ble kjøpt som en hel pakke med DVD – film og mapper. Den samme koordinatoren beskriver også hvor godt gjennomarbeidet konseptet er, og hvor enkelt det er å følge. Hun beskriver det *”som å følge en kakeoppskrift”*.

Imidlertid nevner flere informanter at PALS – teamene på de enkelte skolene har utarbeidet, eller tilpasset, reglene til sin skole, etter at kommunens PALS – veileder har undervist PALS – teamene på de enkelte skolene. I den forbindelse har skolene laget egne hefter med regler. En av lærerne på B - skolen forteller at undervisningspersonalet utformet reglene i arbeidsgrupper på skolen, men at eksterne PALS – eksperter hadde laget et rammeverk det var vanskelig å gå utenom. En annen lærer på B - skolen sier at *”vi laget alt ut fra en mal”*. Den samme læreren beskriver hvor vanskelig det var å få foreldrene med i dette arbeidet – spesielt foreldrene til barn med store atferdsproblemer.

Initiativtakerne til modellen i Norge sier dette⁷⁷ om hvem som er ansvarlig for tilretteleggingen og gjennomføringen av programmet:

⁷⁷ Anne Arnesen, Terje Ogden, Mari – Anne Sørli: *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Universitetsforlaget 2006. Side 118.

”Det er skolens eksterne kvalifiserte PALS – veileder (PP – rådgiver eller lignende) som sammen med skolens PALS – team er ansvarlig for tilretteleggingen og gjennomføringen av det skoleomfattende opplærings – og intervensjonsprogrammet”.

Bortsett fra at det nevnes at foreldre er medlemmer av et PALS – team på en av skolene, er verken elever eller foreldre nevnt som deltakere i utformingen av PALS – konseptet, verken i kommunen eller i skolene. I boken til initiativtakerne⁷⁸ nevnes foreldrene i tre ulike sammenhenger. Den ene er hvor foreldrene beskrives som foreldrerepresentant. De andre er der foreldrene trenger foreldretrening og foreldreveiledning, altså en vektlegging av at eksperter vet noe foreldrene ikke vet, og at problemene vil forsvinne eller bli redusert når foreldrene blir gjort kjent med denne kunnskapen og kan etterleve den. Med utgangspunkt i skolens mandat og det legale (jfr. kapittelet om den legale og politiske utviklingen på området) skulle en forvente den motsatte utviklingen – at foreldre har et eller annet problem i forhold til skolen, og at de deretter må be om hjelp fra ulike eksperter.

På det femte spørsmålet var jeg ute etter å finne hvem som hadde fått være med å bestemme kostnadsbruken i forbindelse med innføringen og bruken av PALS. Jeg ba i tillegg informantene se ressursbruken i forhold til andre behov i skolen. Bakgrunnen for spørsmålet er at det i mange kommuner har vært reelle nedskjæringer i skolesektoren gjennom lang tid. I kommunen jeg undersøkte ble for eksempel ressursene til vikarer, styrking og undervisningsmateriell redusert og tre barneskoler nedlagt samtidig med innføringen av PALS, som i denne kommunen kostet ca. 2 millioner kroner årlig i tillegg til frikjøp, utdanning, reiser, reklamemateriell, bra – kort osv... Altså en betydelig ressursbruk, også i forhold til skolene samlet.

De fleste informantene pekte på at det var kommunens ledelse som hadde fattet vedtak om denne ressursbruken i kommunen, etter at eksterne PALS – eksperter hadde fastsatt prisen de skulle ha for produktet. For som professor Christian W. Beck sier:

”Kostnadsrammen er jo nærmest gitt ut i fra konseptet og de priser PALS – aktørene (ekspertene) har satt, og disse må jo da aksepteres hvis man skal innføre PALS”.

⁷⁸ Anne Arnesen, Terje Ogden, Mari – Anne Sørli: *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Universitetsforlaget 2006.

I tillegg er det informanter som mener at rektorene er med på å bestemme ressursbruken, ved at disse nærmere kan bestemme hvilke ressurser den enkelte skole kan bruke innenfor sitt budsjett. En lærer på B - skolen sier at de diskuterte hvor mange timer de skulle bruke, men at det var *"anbefaling fra oven"*.

Heller ikke under dette spørsmålet nevnes elevene og foreldrene som aktører i prosessen, og heller ikke lærerne. Disse aktørene, som jeg anser som de mest sentrale i skolen, har derfor vært helt utenfor i spørsmålet om ressursbruken i forbindelse med innføringen og bruken av PALS. De har ikke fått delta, og de er heller ikke nevnt som noen som burde delta i prosessen.

Det sjette spørsmålet dreide seg om hvem som hadde økt sin makt i forhold til elevenes undervisning og opplæring i skolen gjennom innføringen av PALS. Utgangspunktet er den statsvitenskapelige tanke at maktvakuum ikke kan eksistere over tid, men vil bli overtatt av andre makthavere som står klar til å rykke inn på det nye området. I denne sammenheng er det innført et stort og skoleomfattende program som sannsynligvis har endret maktbalansen i skolen. Hvis ikke kan en jo spørre seg hvorfor programmet i det hele tatt ble innført.

Min opplevelse var at dette var et vanskelig spørsmål å besvare for informantene. Dels kan dette bero på at det er uvant for skolefolk å betrakte andre aktører i skolen i et maktperspektiv, dels hadde noen problemer med å forstå spørsmålet eller meningen med spørsmålet, og dels virket det som noen vegret seg for å svare på spørsmålet. Likevel mente de fleste at lærerne hadde økt sin makt i forhold til elevene, ved at de nå hadde fått et felles regelverk som var enkelt og skoleomfattende, og at det dermed var vanskeligere for elevene å argumentere seg bort fra negativ atferd. En av informantene sier at *"lærerne har fått et bedre verktøy"*.

I tillegg mener koordinatoren for PALS i Statped Nord at alle har økt sin makt, mens en rektor på en av A - skolene mener det ikke har skjedd noen endring i maktforholdet etter at PALS ble innført. Noen mener også at kommunens ledelse har økt sin makt ved at de nå i sterkere grad kan styre skolens innhold, som igjen får direkte følger for ressursbruken i skolen. Rektorene er på denne måten i sterkere grad blitt kommunens og administrasjonens menn ved at også deres pedagogiske arbeid er blitt bestemt og operasjonalisert. På denne måten gjenstår svært lite av den pedagogiske friheten i den enkelte skole.

Andre informanter fremhever at eksterne PALS – eksperter har økt sin makt ved at de får distribuert sine synspunkter og teorier, og dermed får økt anseelse i det akademiske miljøet. I denne sammenheng kan det være interessant å nevne Pierre Bourdieu`s feltteori⁷⁹, som nettopp beskriver hvordan vitenskap og politikk henger sammen, ved at fremtredende vitenskapsfolk, over tid, opparbeider seg en vitenskapelig kapital. Dette er en symbolsk kapital som baserer seg på viten og anerkjennelse, og som andre må underkaste seg for å få tilgang til de rommene de ønsker å delta i. Selv hevdet Bourdieu at modellen kunne brukes på mange områder av samfunnslivet. Den kan derfor forklare noe av den identifikasjon og respekt rektorer i dag har med og for sine arbeidsgivere og ledere når det gjelder overstyringen av deres pedagogiske ledelse av skolen. Noe rektoren og inspektøren på A - skolene beskriver som et dilemma og problem, ved at de føler usikkerhet til hvor deres lojalitet bør være.

På det sjuende spørsmålet ønsket jeg å finne ut om noen hadde mistet makt i forhold til elevenes undervisning og opplæring gjennom innføringen av PALS. Her mente nesten alle informantene at det var elevene, foreldrene og lærerne som hadde mistet makt. I tillegg mente koordinatoren for PALS i Statped Nord at ingen hadde mistet makt, mens professor Beck mente at skolens administrasjon hadde mistet makt. En kontaktlærer på 7.trinn ved B - skolen sier blant annet følgende om lærernes og foreldrenes maktreduksjon:

”Lærerne har mistet makt fordi vi blir pålagt å følge et system enten vi mener det er riktig eller galt. Vi har hatt store diskusjoner i personalet om dette. I tillegg har foreldrene mistet påvirkningskraft”.

Koordinatoren for PALS i Statped Nord hevder at *”noen destruktive lærere har mistet makt”*, og flere mener at *”den privatpraktiserende læreren har mistet makt”*.

Når det gjelder spørsmålene 6 og 7, om hvem som har fått større og mindre makt, registrerer vi motstridene svar. For flere av de samme informantene mener nemmelig at lærerne både har fått større og mindre makt. Imidlertid må dette sees i lys av hvem læreren har økt og minket sin makt i forhold til – om dette er i forhold til elevene og foreldrene, eller i forhold til sin rektor, kommunen, eksterne eksperter eller staten. I forhold til elevene og foreldrene har

⁷⁹ Pierre Bourdieu: *Viten om viten og refleksivitet*. Pax Forlag 2007. s. 71.

lærerne muligens økt sin makt etter at de *"har fått et bedre verktøy"*, men i forhold til aktørene oppover i systemet har de mistet makt, ved at de nå i større grad må følge det eksterne eksperter har bestemt. Makten må på denne måten sees i forhold til bestemte aktiviteter og aktører, og ikke som en sammenhengende og udelelig variabel som virker i enhver sammenheng.

På det åttende spørsmålet ønsket jeg å finne ut hva informantene mente ville skje med en lærer som ikke aksepterte PALS – konseptet, men som reagerte på sin egen personlige måte i forhold til uønsket atferd. Den samme koordinatoren for PALS i Statped Nord sier dette:

"Det vi sier er at lærerne må forholde seg til sitt mandat. Det er bestemt at kommunen har valgt PALS som metode. Hvis en ikke følger dette, må en finne seg noe annet å gjøre".

Inspektøren på en av A - skolene sier at:

"Den som ikke vil han må. Hvis ikke, må han flytte".

Altså en forholdsvis klar beskjed om at den som ikke følger det som er bestemt, må finne seg noe annet å gjøre, eller bli oppsagt. Rektoren på den andre A - skolen sier derimot noe av det samme på en mer diplomatisk måte. Han sier det slik:

"Vi må samtale om det og følge reglene i arbeidslivet. Rektor har styringsrett. Jeg ønsker ingen privatpraktisering i skolen. Lærerne må følge det som er vedtatt".

En annen informant, en lærer på B - skolen, sier at *"det var noe religiøst over det hele"*. Og en annen lærer ved B - skolen sier følgende:

"Den som ikke følger PALS blir bedt om å finne seg jobb et annet sted. Hvis en ikke er enig, blir en uglesett, og det blir oppfattet som illojalt".

En mer optimistisk professor Beck sier det på denne revolusjonære måten:

"Vedkommende ligger tynt an, men kan bli en helt for foreldre, elever og lærere hvis hun eller han opprettholder motstand og etter hvert får med seg flere".

Hvis noen av disse utsagnene stemmer med virkeligheten, kan dette være en av grunnene til at det har vært vanskelig å få avtaler om intervjuer. For spørsmålet blir hvorfor informanter skal blottlegge sine synspunkter hvis de står i fare for å bli oppfattet som illojal og i verste fall miste jobben. Disse uttalelsene og holdningene legger et unødige press på aktørene i skolen, og er til stor hinder for en åpen og demokratisk debatt om innholdet og metodene i en stor og viktig organisasjon i samfunnet. På lang sikt er det ingen som tjener på denne fremgangsmåten. Noen av intervjuene bærer også preg av at informanter har svart slik det sømmer seg i forhold til PALS og det som er bestemt. Noen svar er for eksempel så positive at de er ulogiske. For eksempel er det ikke mulig for rektoren på en av A - skolene å hevde at 100 % av ca. 650 foreldre og alle skolens ansatte er for PALS, når det samtidig ikke er avholdt tilfredsstillende valg på skolen og blant foreldrene. Han sier følgende:

”Det var 100 % oppslutning blant lærerne og foreldrene. Det var ingen avstemning, men enighet om at vi skulle gå inn på dette prosjektet. Fellesskapet har bestemt at vi skal arbeide etter denne metoden, da kan ikke noen lærere arbeide etter en annen metode”.

Dette høye prosentanslaget må derfor betraktes som et ønske og ikke som en realitet. Imidlertid har flere informanter vært åpen på hva de mente om PALS, både når de har vært positive og når de har vært negative til konseptet. Denne informasjonen har vært til uvurderlig hjelp for å forstå hvordan PALS er innført og blir brukt i skolen, og ikke minst hvordan ulike aktører oppfatter PALS og innføringen av PALS.

I mange sammenhenger er det et spørsmål om hvordan læreren kan styres for å styre utdanningssystemene⁸⁰, for til syvende og sist er det læreren som bestemmer hva som skjer i klasserommet. I denne sammenheng er det interessant å spørre hvem som har makt over de ytre styringssystemene, som læreplaner, ressurser, lover, forskrifter osv..., og hvem som har makten over de indre styringssystemene og den praksis som foregår i klasserommet.

I praksis er det slik at lærere lar seg styre mer eller mindre av ytre krav, men at læreryrket fortsatt betraktes som et fritt yrke, siden lærerens og skolens oppgave i første rekke er rettet mot elevene. Det er i møtet med enkeltelevnen læreren har sitt primære virkefelt, og som ikke

⁸⁰ Gunn Imsen: *Læreren mellom styring og frihet. Om lærerens makt og avmakt under 2000 – tallets utdanningsregime*. I: Petter Aasen, Per Bjørn Foros, Per Kjøl (Red.): *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70 – årsdagen 25.september 2004*. Cappelen Akademisk Forlag 2004, side 314.

burde teknologiseres eller byråkratiseres av utenforstående. Det er dette pedagogikken handler om. Når PALS innføres på denne uforsonlige måten, med blant annet trusler om oppsigelse av den som ikke følger konseptet, fjerner vi muligheten for korrigeringer av konseptet, og vi fjerner læreren som selvstendig tenkende modell for elevene. For som Stenhouse hevdet på 70 – tallet⁸¹:

”Dersom selvstendig tenkning hos eleven er ønskemålet, blir det vanskelig med mål som styringsstrategi. For ingen kan forutsi hvor den selvstendige tanken vil ta veien”.

Det nest siste spørsmålet dreier seg om kommunen og skolene aksepterer at foreldre har innvendinger mot PALS, og om foreldrenes innvendinger blir tatt til følge. Koordinatoren for PALS i Statped Nord sier dette:

”Vi tar foreldrene på alvor, men det er ikke foreldrene som skal bestemme innholdet i skolen. Svært få sier noe negativt om PALS, og de foreldrene som klager, er de som alltid har klaget. Det er fra disse hjemmene elevene har sine problemer”.

Inspektøren på den ene A - skolen sier at *”innvendinger blir diskutert og at misforståelser blir tatt opp på foreldremøter”.*

Og rektoren på den andre A – skolen sier at:

”Når foreldrene har innvendinger, handler det om uvitenhet. PALS tas opp på alle foreldremøter”.

En av lærerne på B - skolen sier at *”foreldrene har hatt mange innvendinger, men at de har fått svar”.* Og en mer pessimistisk lærer på den samme skolen sier at *”foreldrenes innvendinger ikke blir tatt til følge”.* Men professor Beck summerer opp mange av de øvrige svarene slik. Hans sier:

⁸¹ Lawrence Stenhouse: *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann 1975. I: Petter Aasen, Per Bjørn Foros, Per Kjøl (Red.): *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70 – årsdagen 25.september 2004*. Cappelen Akademisk Forlag 2004, side 318.

”Jeg tror de aksepterer slike innvendinger og sier de vil ta hensyn til det. Men i praksis tror jeg ikke dette vil påvirke selve gjennomføringen av PALS – programmet ved skolen, fordi dette er ganske i detalj forhåndsbestemt”.

Igjen ser vi at foreldrene blir satt til side av eksperter og et lite fleksibelt system som er innført ovenfra og ned i skolen. Dette er betenkelig med tanke på hvem skolen er til for.

I det siste spørsmålet har jeg spurt informantene hva de mener om forholdet mellom innføringen av PALS og elevenes og foreldrenes medbestemmelsesrett i skolen. Og svarene kan på mange måter summere opp de øvrige svarene jeg har fått i undersøkelsen, ved at informantene viser liten respekt for elevenes og foreldrenes medbestemmelsesrett i skolen, eller de viser til at det faktisk er liten respekt. De mest graverende uttalelsene hevder for eksempel at elever og foreldre ikke har medbestemmelsesrett i skolen. Dette på tross av flere lover og forskrifter som hjemler slik medbestemmelsesrett, (Jfr. gjennomgangen av de legale midlene ovenfor). Koordinatoren for PALS i Statped Nord sier for eksempel dette:

”Elevene har ingen medbestemmelsesrett. Det er en utfordring å få med foreldrerepresentanter. Dette har praktiske årsaker. Folk har ikke tid. De har dermed frasagt seg medbestemmelse”.

Men opplæringsloven og andre lover og forskrifter gjelder like fullt om foreldre og andre har dårlig tid. Dårlig tid blant foreldre er derfor ikke et argument for å oppheve lovbestemte rettigheter. At noen mister rettigheter hvis de har dårlig tid, må i tilfelle gjelde i vegtrafikkloven.

Inspektøren på den ene A - skolen sier at *”foreldrene ikke har fått spørsmål om PALS skal innføres, og at heller ikke barna ble forespurt”.*

Og rektoren på den andre A - skolen sier at:

”Medbestemmelsen tas på alvor og er tema på alle møter. Folk blir tatt på alvor, men det er lett å kritisere noe en ikke kjenner”.

En av lærerne på B - skolen sier derimot dette:

”Vi har på forhånd bestemt alt, og foreldrene har derfor lite å si. Lærerne kan heller ikke gjøre noe med dette siden vi er pålagt å følge et system”.

Og den andre læreren på B - skolen sier noe lignende:

”Elevene har ingen medbestemmelse. Foreldrene har bare medbestemmelse når de støtter programmet”.

Igjen får vi altså uttalelser som peker i retning av at myndighetene og ekspertisen er i ferd med å overta kontrollen over skolen, mens elever, foreldre og lærere blir satt til side som samarbeidspartnere. Altså et positivt svar på min problemstilling i oppgaven. Imidlertid er dette en undersøkelse med få informanter og som derfor er usikker med hensyn til dens representativitet for resten av skoleaktørene i kommunen. Men mange av svarene peker altså i retning av et positivt svar på problemstillingen.

Utenom svarene jeg fikk på de konkrete spørsmålene i undersøkelsen, fikk jeg annen informasjon som kan kaste lys over problemstillingen i et noe videre perspektiv. Denne informasjonen viser en nokså intens jakt på måter å forbedre skolens målbare resultater. Innføringen av PALS må derfor betraktes i forhold til dette klima med fokus på kvantifiserbare resultater. I forhold til modell 1 ser vi derfor en økt vektlegging av den mekaniske forståelsen av skolen i forhold til den vitalistiske forståelsen, ved at resultatene skal komme etter en nærmest mekanisk inngripen i systemet.

Rektoren på en av A - skolene forteller blant annet om konkurransen mellom skolene på de nasjonale prøvene, og hvordan skolene prøver å forbedre resultatene på sin skole. Dette gjøres ved blant annet å permittere de svakeste elevene, slik at disse ikke får delta. Han hevder å vite at enkelte skoler permitterer opp mot 15 % av de svakeste elevene for å øke karaktergjennomsnittet. Han sier følgende:

”Jeg vet at enkelte skoler har holdt opp mot 15 % av elevene borte fra prøvene for å forbedre gjennomsnittet”.

Imidlertid forteller han, at de på hans skole, har valgt å dele en klasse etter faglig nivå, og at elevene og foreldrene er så fornøyde med dette, at de vurderer å utvide ordningen til å gjelde

flere klasser. Noe som sannsynligvis vil få opp karaktergjennomsnittet på de nasjonale prøvene. Problemet i denne sammenheng er at det, i henhold til opplæringsloven, ikke er tillatt å dele klasser etter faglig nivå, noe rektoren er fult klar over. Han sier:

”En klasse deles i tre etter faglig nivå, noe foreldrene og elevene er fornøyd med. Dette er ikke lov i henhold til opplæringsloven, men vi vurderer likevel å utvide ordningen til å gjelde flere klasser”.

Siden et av hovedargumentene i PALS var å fjerne den privatpraktiserende læreren, er det noe selvmotsigende over praksisen på denne skolen, eller i kommunen, hvis det samme gjelder flere skoler. For det kan nærmest synes som denne skolen er gått fra å være en skole med privatpraktiserende lærere, til å bli en skole med en privatpraktiserende rektor. En kan jo stille spørsmålet om hvorfor lærerne må følge reglene i PALS – konseptet, når ikke rektorene følger reglene i opplæringsloven.

Imidlertid fremhever den samme rektoren vanskelighetene med å være rektor og enhetsleder på samme tid, og med lojalitet mot både kommunens ledelse og mot elevene og foreldrene. Han sier i denne sammenheng:

”Det blir ofte konflikt mellom den økonomien skolen har fått til rådighet, og det jeg ønsker å gjøre for elevene”.

Om rektoren hadde unnlatt å dele elevene inn etter faglig nivå hvis han hadde bedre økonomi, er usikkert. Men det kan synes som eksterne krav om gode resultater på de nasjonale prøvene i kombinasjon med dårlig økonomi, har ført til at rektorene tøyser reglene, både når det gjelder den ulovelige inndelingen av klasser og ved saboteringen av de nasjonale prøvene. Blant annet har Harstad Tidende intervjuet en forelder som opplevde at hans barn ble tatt ut av de nasjonale prøvene⁸². Foreldereren forteller dette etter å ha fått en telefon fra elevens lærer:

”Læreren sa at mitt barn kunne være hjemme fra skolen denne dagen (prøvedagen). Eleven trengte ikke komme, ble det sagt. Dette på grunn av at det gis ekstraundervisning til eleven i

⁸² Morten I. Jensen: *Harstad Tidende* den 19.november 2008, side 6.

faget som det skulle være prøve i. Altså var ikke eleven god nok i faget til å kunne delta på prøven”.

Men eleven møtte til prøven. Reaksjonen på dette var at foreldrene nå fikk brev fra skolen hvor det sto at ”*eleven var blitt fritatt fra prøven*”, altså at elevens prøve ble tatt ut fra det samlede prøveresultatet for klassen. På denne måten fikk klassen og skolen økt sitt karaktergjennomsnitt. Dette er noe av det samme vi har sett i andre deler av landet – at de svakeste elevene får fri under de nasjonale prøvene⁸³.

I forhold til egen problemstilling, er imidlertid uttalelsene til rektoren ovenfor interessante, fordi de gir informasjon om hvordan ulike faktorer eller variabler (manglende økonomi, pålagte resultatkrav, prestisje osv...) samvirker i en kombinasjon og blir ledet nedover i organisasjonen. Det er ikke elevene, foreldrene eller lærerne som er ansvarlig for verdien på variablene, og det er heller ikke disse som sitter med nøkkelen til å forandre variablene. Dette er det bare eksterne aktører som kan gjøre noe med. I denne sammenheng står rektorene i en særstilling ved at de både er enhetsledere med økonomiansvar og pedagogiske ledere med et pedagogisk ansvar for å lede skolen på en god måte for elevene, foreldrene og lærerne. I utgangspunktet skulle fordelingen av rektorenes oppgaver være 50 % økonomi – og administrasjonsansvar og 50 % pedagogisk lederansvar, noe som fortsatt gjør at rektorer må ha pedagogisk utdanning i sin fagkrets for å få fast tilsetting.

Imidlertid ser vi en endring av dette forholdet, både nasjonalt og internasjonalt, ved at den administrative delen av rektorenes arbeid øker i forhold til den pedagogiske delen, noe som blant annet vises i rektorenes kommunikasjon i forhold til interne og eksterne aktører i skolen. For stadig øker kommunikasjonen mellom rektorene og eksterne eksperter og etater, noe som begrenser rektorenes kommunikasjon innad i skolen. Denne interne kommunikasjonen er også i større grad blitt en enveiskommunikasjon hvor rektorene oftere gir beskjeder og pålegg til underordnede – gjerne etter påtrykk fra utenforstående. Dette reduserer igjen den pedagogiske ledelsen av skolen, noe det også finnes belegg for i internasjonal forskning. Blant annet ved Center for the Study of Teaching and Policy⁸⁴ som viser til at:

⁸³ Verdens Gang den 28.oktober 2008. I: Harstad Tidende den 19.november 2008, side 6.

⁸⁴ Michael S. Knapp, Michael A. Copland og Joan E. Talbert: *A call for education leadership. Leading for learning. Reflective tools for school and district leaders*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington. 2003. s. 5.

"...many school and district administrators report their time is consumed by matters unrelated to learning improvement".

Noe tilsvarende skriver Fitzgerald og Gunter⁸⁵ om utviklingen i England og på New Zealand:

"... since the reform of educational structures in both England and New Zealand in the late 1980s, schools, teachers and leaders work in an increasingly bureaucratized environment. Consequently, there is a machinery of bureaucracy that has been established to oversee, regulate and comment publicly on the leadership and administration of schools. And while bureaucracy has always been present in schooling systems, as Lowe points out, it is the persistence of bureaucracy to define what counts for leaders and learners that should be a focus of concern..."

Selv om forholdene i Norge er noe annerledes, er dette trender som er på vei. For om vi vil det eller ikke, er dette trender som vil bli sprett til store deler av den vestlige verden, i mer eller mindre grad. Vi ser det allerede i Norge ved at stadig nye profesjoner tar del i skolens indre liv - rektorene er mer økonomer enn pedagoger, skolene er blitt egne budsjettenheter, bunnlinjetenkningen er blitt viktig og stadig pålegges skolen og lærerne nye rapporteringsoppgaver. Dette minner allerede om noe vi har sett i engelske skoler.

I tillegg har vi det forhold at PALS er en organisatorisk ordning mange skoler er påført utenfra, uten at rektorene eller andre aktører på den enkelte skole har kunnet takke nei til tilbudet. Rektorene er dermed påført et skoleomfattende program som legger beslag på størstedelen av den pedagogiske arbeidsdelen, og som gjør at rektorene er uten mulighet til å lede skolene pedagogisk. I et fremtidig perspektiv kan en derfor spørre seg hva en skal med pedagogisk utdannede rektorer, hvis det ikke er noe igjen av den pedagogiske friheten i skolen. For hvis økonomistyring og PALS er det eneste som er igjen, kan det være like greit å tilsette økonomer eller statsvitere som er eksperter på økonomi og organisasjonsutvikling.

En annen informant, en lærer på B - skolen, viser til både praktiske og prinsipielle problemer i forbindelse med bruken av bra – kort, noe som har ført til mindre bruk av bra – kort på "hans

⁸⁵ Tanya Fitzgerald and Helen Gunter: *Trends in the Administration and History of Education: What Counts? A Reply to Roy Lowe*. Journal of Educational Administration and History, Vol. 37, No. 2, September 2005, side 129.

skole”. Et praktisk problem er å huske alt med kortene og bruken av kortene, og til enhver tid ta med tilstrekkelig med kort. I tillegg sier han klassene er så store at han ikke har tid til å springe rundt å dele ut bra – kort, men må hjelpe elevene i fagene. Noe han mener gjelder andre lærere også. Han sier:

”Det er praktiske problemer med å huske alt med bra – kort. Derfor er det nærmest slutt med bra – kort. Selv har jeg ikke tid til å dele ut bra – kort i klasserommet. Det samme hører jeg fra mange andre”.

Og videre:

”Jeg er så godt som sluttet å gi kort. Har delt ut kort et par ganger siste måned. Kortene ligger strødd rundt omkring. Hele skolen har nærmest sluttet med bra – kort”.

En mer prinsipiell problemstilling, er om det er fornuftig å belønne elevene med bra – kort for helt normal atferd. Blant annet stiller en lærer ved B - skolen spørsmål om hvorfor lærerne nå må belønne elevene for roen som allerede er i klasserommet, som om elevenes oppførsel var *”en bragd”*. Eller som en annen lærer ved B - skolen sier:

”Vi har ikke hatt atferdsproblemer på denne skolen. Det vi mangler er ressurser”.

I folderen *Undervisvurdering i fag*, stiller også Utdanningsdirektoratet spørsmål til bruken av denne typen belønning. De skriver⁸⁶:

”Kultur for belønning: Når læringskulturen er fokusert på belønning i form av stjerner, smilefjes, karakterer og rangering, vil elevene konsentrere seg om å oppnå disse belønningene fremfor å ha fokus på læringsbehov. I slike læringsmiljø bruker elevene mye tid og energi på å lete etter riktig svar. De tør ikke stille spørsmål fordi de er redd for å mislykkes. Elever som har problemer og dårlige resultater tror at de mangler evner, og at de ikke kan gjøre så mye med det. De trekker seg tilbake og unngår å lære fordi de erfarer at det bare leder til skuffelse. I stedet prøver de å bygge opp selvtilliten på andre måter. Mens de flinke gjør det bra i en slik kultur, vil antallet underytere øke”.

⁸⁶ Black og Wiliam 1998. I: Utdanningsdirektoratet: *Undervisvurdering i fag*. Utdanningsdirektoratet 2008, side 9.

Altså en helt annen forklaring på hvordan denne typen belønning vil virke blant elevene. I henhold til Utdanningsdirektoratet bør lærerne og skolene unngå å gi belønning i form av stjerner, smilefjes, karakterer og rangering osv..., fordi dette kan dra oppmerksomheten bort fra læringen. Og prinsipielt ser jeg ingen forskjell på stjerner, smilefjes og bra – kort. Det eneste måtte være at stjerner og smilefjes synes enklere å administrere og vanskeligere å slenge fra seg. En lærer på B - skolen sier også at ”*problemene med de røde elevene, (de elevene med store atferdsproblemer) ikke kan løses med PALS. Disse bryr seg ikke om å få bra – kort*”.

DRØFTING AV PROBLEMSTILLINGEN.

I debatten omkring PALS og innføringen av PALS er det kommet mange gode argumenter for å innføre og bruke konseptet. Fra tilhengerne av PALS fremstår det derfor som uforståelig at noen kritiserer et konsept som prøver å forbedre skolens sosiale miljø, når skolen samtidig får kritikk for å gjøre for lite på det sosiale området. For eksempel sier en lærer det på denne krasse måten⁸⁷:

”Vi er lei av å måtte forsvare en demokratisk avgjørelse. Vi er lei av at Sutre – Mikkel og vennene hans stadig har problemer med å forholde seg til samfunnsomfattende spilleregler. Vi er lei av at de samme igjen og igjen motsetter seg flertallets avgjørelser, det være seg regler om inneværing eller snøballkasting. Vi er lei av å bli beskyldt for å være ledelsens klakører. Vi er lei av å møte fastgrodde pedagogiske pekefingerer som benytter enhver anledning til å klore seg fast i gammel retorikk. Vi er lei av å bli beskyldt for å være ukritiske”.

Imidlertid er det legitimt at det stilles kritiske spørsmål ved både konseptet og til innføringen av PALS. For problemene oppstår når konseptet blir påtvunget og skoleomfattende, uten å ta hensyn til rektorenes pedagogiske ledelse av skolen og til alle andre legitime metoder. Det er når prosjektet går fra å være frivillig til å bli obligatorisk i hele skolen og i alle skolene at det kritikkverdige oppstår. Noe som heller ikke var meningen med prosjektet i følge initiativtakerne. Denne kritikken må også ses i sammenheng med at lærerne ikke har fått det redskap de har bedt om, og som de mener ville redusert uroen i skolen, nemlig økte

⁸⁷ Wenche Sjøfjell: I: Harstad Tidende den 12.november 2008, side 24.

ressurser og bedre tid til den enkelte elev. I stede har de fått økte krav om planlegging⁸⁸, flere rapporteringsoppgaver⁸⁹ og færre ressurser. Altså det motsatte av det de har bedt om.

Kritikerne hevder også at det ikke er prosjektet, som sådan, som er årsaken til forbedringen av det sosiale miljøet, men det økte fokus på skolens miljø generelt. De mener derfor det er likegyldig hvilket prosjekt en hadde innført, bare en hadde hatt det samme fokus på det sosiale miljøet i skolen.

Denne oppgaven har i første omgang tatt opp innføringen av konseptet, og i mindre grad det pedagogisk nyttige ved prosjektet. Dette gjelder også i drøftingen av problemene. For det kan godt tenkes at prosjektet har en positiv pedagogisk effekt i enkelte klasser og i enkelte skoler. Imidlertid er dette irrelevant hvis prosjektet går ut over tredjeparts rettigheter, eller forkludrer avtaler mellom elever, foreldre og lærere. Det er derfor den altomfattende innføringen som også har hovedfokus i drøftingen. Eller for å si det på en annen måte: Målet helliger ikke ethvert middel.

PALS i forhold til et demokratisk perspektiv.

Gjennom innføringen av PALS hevder professor Christian W. Beck⁹⁰ at evidensbasert vitenskap og eksperter har fått en mer sentral rolle i forhold til aktørene i skolen. Uten nevneverdig kritikk hevder han, legger PALS – ekspertene til grunn at vitenskap i form av vitenskapsbaserte prosjekter, og eksperter, har riktige svar som både gir premissene til politikerne og som anviser den beste løsningen på problemene. Noe som betviles av kritikerne av PALS som hevder at dette ikke kan gjelde ved konkretiseringen av handlingsalternativ

⁸⁸ Ved at innholdet i fagplanene ble forskriftsfestet, ble det større fokus på å planlegge nøyaktig etter det fagplanene foreskrev. Blant annet utarbeidet Utdanningsdepartementet en perm for å hjelpe til i denne planleggingen. I denne var det beskrevet ned til minste detalj hva det skulle undervises i.

⁸⁹ Siden innholdet i fagplanene var blitt forskriftsfestet var det større behov for rektorene og myndighetene å kontrollere at fagstoffet var gjennomgått tilfredsstillende. I denne forbindelse kunne den enkelte lærer krysse av i Utdanningsdirektoratets perm, hver gang et emne var gjennomgått. I tillegg kom økte kravet til at lærere måtte rapportere til rektor, BUP, PPT osv...

⁹⁰ Christian W. Beck: *En kritikk av atferdsprogrammet PALS i skolen. Innlegg: Pedagogisk duell 6.februar 2008 arrangert av Studentutvalget UV – fak, UiO: "Skolen – dannelsesarena eller arena for sosial læring? En debatt om PALS", side 4.*

ovenfor enkeltelever. Spørsmålet er derfor om den nye mekaniske og teknologiske utviklingen av samfunnet og skolen gjør at eksperter nærmest kan stå på sidelinjen av demokratiet og både påvirke og effektuere, uten å stå til ansvar for sine forslag og vedtak. Har ekspertene på denne måten skaffet seg uformell makt ved å utforme esoteriske teorier med metaforer som låser tenkningen i etablerte og godtatte kategorier? Det kan synes som denne vitenskapsbaserte kulturen har en grunnleggende overbevisning om hvordan mennesket er og fungerer, og hvordan samfunnet og verden er og fungerer og hvordan en idealverden skal se ut. Spørsmålet er om dette er den eneste mulige for – forståelse i politikk og administrasjon. Gadamer⁹¹ beskriver i denne sammenheng hvordan humanvitenskapene blir redusert til den maktverdi deres erkjennelse representerer – sosialt, politisk, religiøst eller på andre måter. Han hevder ånden blir lidende under den materialistiske og scientistiske tenkningen, og at humanvitenskapene mye lettere kan bli et offer for enhver form for maktmissbruk. På denne måten kan dagens skole og demokrati betraktes som en følge av et rådende paradigme⁹². Dette tror jeg er noe av grunnen til at Ottar Brox skriver⁹³:

”Det er en del spørsmål som ikke kan stilles, fordi de impliserer grunnleggende tvil på myndighetenes prioriteringer, og på selve det kartet som landet styres etter”.

Hvis vi nå sammenligner med Schumpeters demokrati – og byråkratimodell, kan vi si det slik at en ny aktør trer inn i modellen, ved at ekspertene i større grad gjør sitt inntog. Det essensielle er at ekspertene heller ikke nøyer seg med å forholde seg til de nærliggende aktørene i modellen, men at de kan påvirke alle aktørene samtidig. I tillegg bygger modellen på en underliggende antagelse om at den demokratiske styringskjeden er ”gjennomsyret av usikkerhet og tvetydighet”⁹⁴, men at ekspertenes vitenskapsbaserte og sikre kunnskap kommer som en forløsende faktor i denne usikkerheten. Dette er en interessant sammenstilling siden Schumpeters demokrati – og byråkratimodell gjeninnfører viljesytringene i politikken på en ny måte, samtidig med at vitenskapen for en stor del forkaster de samme ytringene. Dermed ligger veien åpen for en teknifisering av politikken og samfunnsutviklingen uten at noen har et tilsvarende ansvar.

⁹¹ Hans – Georg Gadamer: *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen Akademisk Forlag 2003, side 9.

⁹² Thomas S. Kuhn: (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. 2:a oppl. Chicago: University of Chicago Press. I: Bengt Molander: *Kunnskap i handling*. Daidalos 2000, side 48.

⁹³ Ottar Brox: *Vår kollektive dårskap. Hvordan perverteres den norske offentlige samtalen?* Pax Forlag A/S, Oslo 2003, side 180.

⁹⁴ Åge Johnsen: *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Fagbokforlaget 2007, side 332.

I tillegg kan det være en trussel for borgerne at vitenskapelige teorier og eksperterpråk ofte er esoterisk, omfattende (i dette tilfellet skoleomfattende) og uforståelig for allmennheten. I tråd med et reduksjonistisk vitenskapsideal hvor stadig mindre deler analyseres på bekostning av helheter, og hvor materialismen er enerådende, kan det synes som ekspertene også vet noe etisk og normativt om samfunnet som allmennheten ikke vet. Eriksen beskriver dette som en form for teknokrati på moralfilosofisk grunnlag⁹⁵. På denne måten stenges allmennheten ute fra innsyn og påvirkningsmuligheter i samfunnsprosessene, og den moralske og etiske handlingen blir en illusjon. Samfunnet blir derfor mer lukket og med større avstand mellom borgerne og beslutningstakerne.

Det var noe av dette Popper kritiserte da han la frem teorien om et åpnere samfunn for å forhindre autoritære regimer fra å oppstå. Han hevdet autoritære regimer dyrket lukkede samfunn, at de hadde lett for å undertrykke fornuftige tanker og at de uten motforestillinger fremmet en politikk som ble fremstilt som best for alle⁹⁶. Det essensielle var at Popper også fremmet viktigheten av kontinuerlig læring fremfor såkalt sikker kunnskap.

Ved innføringen av PALS i skolen ser vi hvordan eksterne eksperter påvirker både politikk og administrasjon. PALS - ekspertenes utgangspunkt er en teknologisk forståelse av en verden som kan endres og forbedres ved å endre på noen av brikkene i systemet. For å beskrive disse problemene og deres løsninger brukes et esoterisk språk bare ekspertene behersker, og som i dette tilfellet for en stor del er hentet fra betingningslæren i psykologien. På denne måten fremstår de profesjonelles kunnskap som ufeilbarlig, ved at saklig kritikk i stor grad uteblir. Og som flere av informantene påpeker, vil også saklig kritikk utebli ved at kritikere står i fare for å bli oppsagt hvis de kritiserer prosjektet. Ekspertene og systemet har på denne måten garantert seg både faglig og faktisk mot kritiske ytringer.

På denne bakgrunn, er det legitimt å hevde at ekspertisen og myndighetene har overtatt mer av kontrollen i skolen. Det innførte prosjektet er i hovedsak utformet av eksterne eksperter og innført av administrasjonen og politikerne i den enkelte kommune, uten at elever, foreldre eller lærere har tatt del i prosessen på en tilfredsstillende måte. Argumentene imot dette synspunktet må betraktes som svake, og i noen tilfeller ulogiske.

⁹⁵ Erik Oddvar Eriksen: *Demokratiets sorte hull – om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten*. Abstrakt Forlag 2001, side 72.

⁹⁶ Åge Johnsen: *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Fagbokforlaget 2007, side 332.

I forhold til et deliberativt demokrati, er dette betenkelig ved at eksperter i enkelte tilfeller går utenom det demokratisk vedtatte. På denne måten får borgerne noe annet enn det de har stemt på, både i forhold til legalitetsprinsippet og det minstekrav foreldre kan kreve i henhold til opplæringsloven og mønsterplanen.

Imidlertid ser vi forskjeller i den praktiske utformingen av PALS. Forskjellen går i hovedsak mellom de skolene som selv "valgte" å være med i prosjektet, og den skolen som ble påtvunget prosjektet. Utgangspunktet er jo at skolen er til for elevene og foreldrene, og at det er disse som skulle ha mest å si i forbindelse med elevenes undervisning og opplæring, noe de fleste lærere er inneforstått med. Problemene oppstår når skolen blir påtvunget et konsept verken, elevene, foreldrene eller lærerne har forespurt. På denne måten overstyres skolens og foreldrenes rett til selv å bestemme skolens metode og innhold innenfor det demokratisk vedtatte. Det er derfor ikke urimelig at foreldre og lærere føler dette som et overgrep. De har fått en ordning som i vesentlig grad reduserer alternativene i forhold til det demokratisk vedtatte, og som i stor grad innsnevrer handlingsalternativene innenfor skolen. Elever, foreldre og lærere har derfor mistet flere av sine rettigheter i skolen etter at PALS ble innført på denne måten. Det var derfor fra den "ufrivillige B - skolen" jeg mottok de mest negative svarene. Christian W. Beck sier for eksempel at⁹⁷:

"Pals – programmet gjør at ekspertisen og myndighetene overtar kontrollen av skolen, mens elevene, foreldrene og lærerne settes til side som samarbeidspartnere for læring i skolen. Sistnevnte mister sin autoritet til et ferdigsydd program i stede for selv å utdanne barn og ungdom til selvstendige og samfunnsganglige mennesker"

En noe annen tendens ser vi ved skolene som selv valgte å være med i prosjektet. Her er svarene og uttalelsene i lokalavisen mer positiv med hensyn til metoden og hvordan PALS virker i skolen. For eksempel sier en av lærerne⁹⁸ i kommunen dette i lokalavisen:

"Med PALS kommer elevene fortere på plass, og til ro, graden av effektiv undervisning øker".
Og videre:

"Elevene får gjort mer enn fjorårets årsplan kan skilte med".

⁹⁷ Christian W. Beck: I: Harstad Tidende den 14.oktober 2008, side 6.

⁹⁸ Wenche Sjøfjell i Harstad Tidende 12.november 2008, side 24.

Imidlertid var det også her negative røster som påpekte at det ikke var tilstrekkelig oppslutning for å starte opp prosjektet, at det var bestemt fra oven, eller at det, som her, ikke var tilstrekkelig demokratisk. Blant annet sier en lærer⁹⁹ dette i avisen:

”Alle sitater viser en begrepsverden med trygg referanse innen akademisk positivistisk estetikk. Personlig så representerer disse sitater med sin form et grøss. De kunne vært hentet fra ei hvilken som helst lesebok av den typen som florerte – og fremdeles flourerer – i de samfunn som eksperimenterer med ideen om det fullkomne liv”.

Det kan derfor tyde på at noen av de samme grunnleggende problemene finnes i begge skoletypene, eller at informantene fra de ”frivillige A - skolene” ikke var representativ for resten av personalet. For eksempel var det rektorene på disse skolene som anbefalte informanter.

Det kan derfor tyde på at debatten i forbindelse med PALS - prosjektet ikke har vært tilfredsstillende, eller at den har kommet for sent i gang. For eksempel er en skole inne i sitt tredje år som PALS – skole før debatten kommer i gang i lokalavisen høsten 2008. Det er derfor noe eiendommelig å høre at foreldre på dette tidspunkt ennå ikke viste om at kommunen hadde innført dette vitenskapsbaserte og skoleomfattende prosjektet som koster kommunen flere millioner kroner i året. En kan med god grunn spørre hvorfor skolene og kommunen ikke en gang har informert tilfredsstillende om prosjektet. Eller må en utelukkende skyld på foreldrene som ikke følger med i barnas skolearbeid? Sannsynligvis ligger noe av feilen hos begge parter. Men like fullt er det skolenes og kommunens ansvar å informere elevene og borgerne på en tilfredsstillende måte når de iverksetter reformer av denne dimensjon. Det var kommunen som iverksatte endringene, ikke foreldrene.

Motivasjonen for å innføre konseptet kan også ha betydning for utfallet og virkningen, og dermed også for hvordan PALS ble mottatt og akseptert ved den enkelte skole. Noe som også vil ha betydning for informantenes holdning og uttalelser om prosjektet.

Imidlertid er det ikke godgjort at innføringen av PALS i kommunen tilfredsstiller kravet til samarbeid med elevene, foreldrene og lærerne. Mye tyder på at prosjektet ble innført ovenfra

⁹⁹ Øystein Risø Nilsen i Harstad Tidende 24.november 2008, side 21.

og ned uten at nevnte parter ble tatt med på råd, eller fikk uttale seg. Når skolen i utgangspunktet er til for elevene, og skal arbeide på vegne av foreldrene, er dette betenkelig. En del av kritikken mot prosjektet har derfor vært at eventuelle positive resultater vil være kortvarig, og at prosjektet, i likhet med foregående prosjekter, vil dø ut. Begrunnelsen for dette ligger i at påførte endringer blir borte etter en tid i skolen. For eksempel sier Beck dette om Olweus – programmet som skulle redusere mobbing og antisosial atferd i grunnskolen¹⁰⁰:

”programmet kom for noen år siden og ble godt mottatt i starten, men at skolene nå går bort fra programmet på grunn av at effekten uteble på lang sikt”.

Kjell Arne Røvik¹⁰¹ har i denne sammenheng vist hvordan bruken av en virus – metafor bedre kan beskrive nye prosjekters oppblomstring og forløp i organisasjoner. Uten å gå nærmere inn på det konkrete innholdet i denne metaforen, er den interessant fordi den viser til noe organisk i forhold til noe mekanisk. På denne måten åpnes et nytt sett av begreper som bedre beskriver prosjekters livssyklus i en organisasjon, både når det gjelder hvorfor organisasjoner ”infiseres” av nye prosjekter og hvordan de senere kan helbredes fra den samme infeksjonen. I skolen kan det muligens være nyttig å fokusere på motstandskraft i fremtiden.

Oppfyller PALS – skolene sin opplæringsplikt ovenfor elevene?

Som vi har sett bruker PALS – skolene mye tid til PALS – undervisning og til PALS – relaterte aktiviteter. Spørsmålet er om denne tidsbruken er i strid med opplæringsloven og mønsterplanen som nærmere beskriver det bestemte timetall en elev skal ha i det enkelte fag. Siden denne delen av mønsterplanen er en forskrift, betyr det at elevene og foreldrene må kunne forvente at det blir undervist det bestemte antall undervisningstimer i det enkelte fag, på det enkelte årstrinn eller i løpet av en treårsbolke. Imidlertid er det vanskelig å se hvordan skoler kan bruke opp mot 5 undervisningstimer i uka til PALS – undervisning og PALS –

¹⁰⁰ Christian W. Beck: I: Harstad Tidende den 14.oktober 2008, side 6.

¹⁰¹ Kjell Arne Røvik: *A virus – inspired theory of the consumption of popular management ideas*. Universitetet i Tromsø 2009, side 28.

relaterte aktiviteter uten å ta fra fagundervisningen som er forskriftsfestet. Spesielt ille er det hvis foreldrene ikke ble tatt med på råd da avgjørelsen om PALS ble tatt.

Fokuset på tidsbruken er viktig fordi det viser hva eksperter og myndigheter har bestemt i forhold til elevenes og foreldrenes rettigheter. Når foreldrene og andre borgere på demokratisk vis har valgt sine politikere, som i neste omgang har vedtatt en bestemt skoleordning, er det et bevis på overføring av makt til myndighetene og ekspertene hvis elevene ikke får den foreskrevne undervisningen, og at dette beror på de samme myndighetene og ekspertene. Etter innføringen av PALS bruker for eksempel en skole, en time i uka av lærernes felles tid, 20 arbeidstimer i uka til PALS – arbeid, en uketime til hver av de 4 – 5 medlemmene i PALS – teamene¹⁰², i tillegg til at enkelte klasser bruker opp mot 5 timer i uka til PALS – undervisning. Det sier seg selv at dette går ut over undervisningen i det enkelte fag.

Nedprioriteringen av fagundervisningen enkelte informanter og media beskriver, kan også være i strid med Kunnskapsløftet, som nettopp ble vedtatt for å bedre fokuset på fagundervisningen og elevenes læringsutbytte i fagene. Det blir derfor noe inkonsekvent at en samtidig nedprioriterer fagene og bruker tiden til andre ting. Beck¹⁰³ sier at:

”Det går så mye tid bort til å justere atferden til elevene at Pals er i strid med Kunnskapsløftet, hvor elevenes læring og ferdigheter i fag står i fokus”.

Tilhengerne av PALS mener derimot at elevene får fagundervisningen tilbake fordi det blir mer ro i klassen. Noe det kan være gode grunner for å hevde med tanke på den økte uroen i skolen. Men spørsmålet er hvorfor vi har denne uroen i skolen, og hvordan vi kan bedre læringsmiljøet. Er det for eksempel rimelig å erstatte manglende ressurser med skoleomfattende vitenskapsbaserte programmer som omfatter alle elever og lærere? For som en informant påpekte: Hvorfor må vi belønne elevene i en klasse hvor det ikke er uro, som om den normale atferden var en bragd? Hvorfor må alle omfattes av ordningen?

Et annet fokus går på hva elevene faktisk lærer i denne belønningskulturen. Som jeg tidligere har påpekt ligger det et bestemt samfunnssyn, menneskesyn og vitenskapsideal bak den

¹⁰² Tormod Windsrygg: I: Harstad Tidende torsdag den 6.november 2008, side 25.

¹⁰³ Christian W. Beck: I: Harstad Tidende tirsdag den 14.oktober 2008, side 6.

teknologiserte undervisningen. Spørsmålet er om denne belønningen og ytre motivasjonen er fornuftig i forbindelse med undervisningen av barn i grunnskolen. Fra betingningslæren i psykologien fremheves nettopp den effekt, at en like gjerne kan betrakte forsøkslederen som betinget, og ikke klienten – eller i de fleste tilfeller rottene. Overført til pedagogikken gir Beck følgende eksempel¹⁰⁴:

”Hva så hvis elevene bryter PALS – koden og ikke lenger bare PALS – lederne behersker metodens logikk? Da kan jo elevene snu situasjonen å si: ”Dere, nå lurer vi dem, nå lager vi et jævli spetakkel og så, får vi en ny avtale, så blir vi rolige igjen, da får vi pizza på onsdag også”.”

Sett fra elevenes dannelse i skolen, virker dette betenkelig, for spørsmålet blir hva vi danner elevene til. Er ikke dette nettopp en oppfordring til bare å forfølge individuelle mål til egen forlystelse, uten å ta hensyn til andre? Er det dette idealet vi ønsker hos befolkningen i fremtiden? Fra et demokratiperspektiv er det også betenkelig, siden skolen er den viktigste arena hvor vi fører barna inne i en demokratisk tenkning. Det er derfor viktig at det barnet som skal utvikle god moral får muligheten til å vise god moral, og at det ikke bare må følge en regel som forteller det hva den riktige handlingen er og hva god moral er. Et slikt barn vil fort kunne bli en regelrytter eller tyrann.

Det er derfor noe tvilsomt om skolen til enhver tid oppfyller sin opplæringsplikt under PALS – regimet, spesielt når det gjelder undervisningen i de enkelte fag. Her er det klare regler for hva elevene og foreldrene kan forvente, mens det i skolens sosiale opplæring ikke finnes tilsvarende klare grenser. Her er det i større grad opp til den enkelte skole å bestemme, eller sette en standard, for hva en ønsker. Imidlertid er det legitimt å stille spørsmål til den danning som foregår i skolen i forbindelse med PALS – undervisningen.

Jeg hevder derfor at vi også i forbindelse med manglende undervisning i fag, ser en forskyvning av makt fra elevene, foreldrene og lærerne, og til myndighetene og ekspertisen. Det hadde for eksempel neppe blitt godtatt at foreldre tok elevene ut av skolen og opplæringen 5 timer i uka uten at det ble bråk med myndighetene og barnevernet. Det er det

¹⁰⁴ Christian W. Beck: *En kritikk av atferdsprogrammet Pals i skolen*. Innlegg: Pedagogisk duell 6.februar 2008 arrangert av Studentutvalget UV – fak, UiO: ”Skolen – dannelsesarena eller arena for sosial læring? En debatt om PALS”, side 3.

bare myndighetene selv som kan gjøre, uten at det blir satt spørsmålsteget ved lovligheten av en slik handling. Sannsynligvis ville foreldrene blitt meldt til barnevernet, blitt undersøkt, og i verste fall meldt til politiet. Men i dette tilfellet ser det ut som målet heller midlet.

Kan New Public Management (NPM) – logikken brukes i skolen?

Til grunn for mange av endringene vi har sett i den offentlige sektor i vestlige demokrater, ligger tanken om resultatstyring, med fokus på resultatmålinger, sammenligninger og rapporteringer for å fremskaffe relevante data for både effektivitets – og produktivitetsvurderinger i det offentlige¹⁰⁵. Målet er å fremme det offentliges rasjonelle beslutninger ved at dataene settes inn i en organisatorisk og politisk sammenheng som kan brukes i fremtidige avgjørelser. I korthet kan vi beskrive resultatstyring som en sammenheng mellom utforming av mål, prinsipper og modeller, iverksetting av tiltak, bruk av tiltak, virkning på organisasjonslæring og politikkutforming og evaluering av nytte og kostnader. Det essensielle er at det er en sammenheng mellom den eller de som foretar input i systemet og den eller de som evaluerer resultatet. Det er denne sammenhengen som er grunnlaget for resultatstyringslogikken.

Noe av den samme utviklingen ser vi i skolen, hvor skolene er blitt egne resultatenheter med blant annet krav om økonomiske resultater, pedagogiske resultater på nasjonale prøver og offentliggjøring av prøveresultater. Begrunnelsen er at politikerne skal kunne se forholdet mellom input i skolen i form av ressurser, og det de får igjen i form av karakter for investeringene, noe som må betraktes som legitimt i et demokrati. Imidlertid har mye av diskusjonen mellom lærerorganisasjonen og myndighetene gått på hvem som har definisjonsmakten i skolen, både når det gjelder hva som måles, hvordan det måles, hva som er viktigst i skolen og ikke minst på hva målingene skal brukes til. I den forbindelse finnes flere eksempler på at lærere, skoler og lærerorganisasjoner har sabotert slike målinger. Noe jeg også har vist ovenfor.

¹⁰⁵ Åge Johnsen: *Resultatstyring i offentlig sektor. Konkurransen uten marked*. Fagbokforlaget 2007, side 11.

Forklaringene til de som har sabotert resultatmålingene har ofte vært at slike målinger legger for stor vekt på det målbare, som om skolen utelukkende var en materialistisk og mekanisk skole. Og som jeg har vist kan denne kritikken være legitim siden det vitenskapsbaserte har fått større plass i skolen. Dermed kan det hevdes at det målbare blir overfokuset i forhold til det ikke – målbare og vitalistiske. Det er derfor neppe målingene, som sådan, som er problematiske for lærerne og lærerorganisasjonene, men grunnlaget for målingene og hva de kan bli brukt til i skolen. For legger en hovedvekt på målbare enheter og teori i skolen og i andre mellommenneskelige forhold, kan det være lett å tro at alle mellommenneskelige forhold kan måles og veies. Hans Skjervheim¹⁰⁶ illustrerer dette på en god måte når han sier:

”Har eg ein avtale om å møta ein ven i byen ein dag, så går eg ut nokonlunde viss om at han vil vera der som det vart avtala. Når eg på førehand kan rekna med det, så er det ikkje fordi eg har tillit til ein teori som eg har om den menneskelege natur, men fordi eg har tillit til mannen”.

Sitatet er å anse som en kraftig pekefinger mot PALS og andre vitenskapsbaserte og omfattende programmer i skolen og i samfunnet. Spesielt er det en kraftig kritikk mot atferdspsykologiens økte innflytelse i skolen. Fra eget ståsted ser jeg sitatet som en kritikk mot en mekanisk skole i forhold til en mer vitalistisk skole, hvor en i større grad burde stole på enkeltmennesker i stede for på teorier som PALS.

Imidlertid er det et aspekt ved resultatstyringen i skolen som ikke er vektlagt tilstrekkelig, nemlig sammenhengen mellom den eller de som står for input i modellen og den eller de som vurderer resultatene. Siden skolen i utgangspunktet er til for elevene og skal arbeide på vegne av foreldrene *in loco parentis*, og hovedsakelig er en enhets – og monopolskole, blir det et misforhold mellom de som står for input i skolen og de som burde vurdere resultatet. Noe annet hadde det vært med et større mangfold av skoler elevene og foreldrene kunne velge mellom.

Ved innføringen av PALS ser vi derfor at eksperter og myndigheter går sammen om å definere problemene, finne løsningene og effektivere det vedtatte, uten at elevene og foreldrene får delta. I et virkelig marked kunne foreldrene flyttet sitt barn til en annen skole.

¹⁰⁶ Hans Skjervheim: *Mennesket*. Universitetsforlaget 2002, side 36.

Mitt poeng er ikke at staten skal la være å vurdere sammenhengen mellom bruk av ressurser og resultater i skolen. Det er tvert imot helt nødvendig i et deliberativt demokrati, at politikerne og borgerne får kjennskap til hvordan skattebetalernes penger blir brukt. Men like fullt gjenstår det problem at elever og foreldre har mistet makt i skolen, og at de i stadig mindre grad får være med å vurdere skolens aktiviteter og resultater. I tillegg må det bekjentgjøres at det er en vesentlig forskjell på å måle resultater og å bruke de samme resultatene på alle individer. I forhold til et vitenskapsfilosofisk utgangspunkt er dette en feilslutning som kan få katastrofale konsekvenser, og som i historien har fått katastrofale konsekvenser for enkeltindivider og samfunn. For eksempel kunne en stolt skolepolitiker fra Øst – Tyskland se på klokken og fortelle sin norske kollega, hvilket fag alle elever i Øst – Tyskland hadde på nøyaktig dette tidspunktet. Noe som viser en formidabel kontroll over skolevesenet i landet, uten at vi forhåpentligvis ønsker noe tilsvarende i Norge. Men PALS minner om noe i retning av den samme feilslutningen – et vitenskapsbasert og skoleomfattende program som i liten grad tar hensyn til enkeltindividene og deres ytringer.

Elever, foreldre og lærere har også mistet makt i forhold til et resultatmålingsperspektiv, hvor ingen av disse aktørene har kunnet delta direkte i utviklingen av prosjektene myndighetene har innført i kommuner og skoler. De er satt til side som samarbeidspartnere og i stede påført et skoleomfattende konsept de bare har måttet godta. For lærerne er dette spesielt ille siden de trues med oppsigelse hvis de ikke utfører det som er bestemt. Det forhold som er mellom læreren, eleven og foreldrene i den enkelte skole og den enkelte klasse er dermed tilsidesatt som noe mindreverdige eller endog som noe ikke – eksisterende for ekspertene og staten. Men det kan jo tenkes at disse aktørene, i full forståelse, har gjort og gjør ting på en helt annen måte, og med godt hell. Det er jo nettopp dette samarbeidet mellom skolen og hjemmet handler om, og ikke om ufravelige regler eksterne aktører, som ikke kjenner eleven, læreren eller foreldrene, har bestemt, og som heller aldri har deltatt på møtene. Det riktige må være at elevene, foreldrene og lærerne må kunne samarbeide om alt innenfor det demokratisk vedtatte, uten å være hindret av begrensninger fra utenforstående. Hvis elevene, foreldrene og lærerne er fornøyde med tingenes tilstand uten PALS, må det være deres fulle rett å fortsette de ordningene de er fornøyd med. I denne sammenheng nytter det heller ikke å vise til 80 % oppslutning for prosjektet, all den tid rettighetene er lov – og forskriftsfestet. For dette er de rammene staten allerede har satt. Og da nytter det ikke for bedre utdannede å begrense disse rettighetene med henvisning til hva som er best for borgerne. Det må borgerne, i utgangspunktet, selv få bestemme.

Skolen i forhold til en maktrelasjon.

Flere steder har jeg skrevet om makt i forhold til å bestemme over innholdet i skolen, metodene i skolen, og i forhold til hvem som har det overordnede ansvaret for hvordan skolen drives. I denne sammenheng er det ikke tvilsomt at foreldre skal ha mye å si om elevenes undervisning i skolen. Denne retten er de tildelt i lovverket og i naturretten. Imidlertid har vi sett at nye profesjoner i sterkere grad har trått inn i dette forholdet ved at de bl.a. har innført et vitenskapsbasert og skoleomfattende konsept uten å involvere foreldrene eller elevene i tilstrekkelig grad. Denne innføringen er betenkelig ut fra en tanke om makt som evnen til å nå sine mål, eller som evnen til å innordne andre under sin vilje¹⁰⁷. Denne innordningen kan foregå på ulike måter avhengig av hvordan den som innordner seg aksepterer makthaveren. For eksempel kan en innordne seg frivillig ved at en helt aksepterer makthaverens rett til å bestemme på gjeldende område, eller en kan helt motsatt, oppleve tvangsmaten hvor individer blir innordnet ved bruk av fysiske maktmidler. I vårt samfunn er det bare staten som legitimt kan bruke slik tvangsmakt. Imidlertid er det en annen årsak til at dette er betenkelig, nemlig den vitenskapsbaserte og omfattende (skoleomfattende) innføringen av prosjektet PALS. Det er denne sammenblandingen av vitenskap, politikk og omfang som er betenkelig, ved at tvangsmakten nå direkte er støttet av en vitenskap med riktige svar. Det var dette Popper advarte mot, og som gir negative assosiasjoner. Uten å dramatisere, ser jeg det derfor som viktig at slike konstellasjoner beskrives og overvåkes, og at de kritiseres der det er nødvendig. Vår demokrati oppsto gjennom av kamp om grunnleggende rettigheter for enkeltindivider, og kan bare bevares ved en fortsatt kamp for disse rettighetene. Når noen har enkle vitenskapsbaserte og omfattende svar på problemene i skolen eller i samfunnet, er det derfor grunn til å være betenkt.

¹⁰⁷ Øyvind Østerud: *Statsvitenskap. Innføring i politisk analyse*. Universitetsforlaget 1996, side 37.

FREMTIDENS SKOLE.

Som vi ser, er det mye som tyder på at elevene, foreldrene og lærerne i stor grad er satt til side som samarbeidspartnere for læring i skolen, og at myndighetene og PALS – ekspertene har overtatt mer av kontrollen. Imidlertid er det positivt at det blir satt søkelys på det sosiale miljøet i skolen, også via prosjekter som PALS som har sin egen tilnærming og sine egne løsninger på problemene. Det kritikkverdige er at PALS er innført som et skoleomfattende prosjekt som ikke gir rom for andre tilnærminger og prosjekter. Det er denne eksklusive retten PALS har fått i skolen, som gjør konseptet vanskelig å akseptere for sentrale aktører i skolen og i forhold til et demokratiperspektiv. Derfor mener jeg konseptet ikke burde fått en eksklusiv rett i skolen, men blitt betraktet som en mulig metode blant mange andre metoder. Utgangspunktet må være at skolen med elevene, foreldrene og lærerne selv velger de prosjekt de ønsker å arbeide etter, uten at utenforstående påtvinger skolen et bestemt konsept.

Mitt råd til kommunen er derfor at de endrer vedtaket om at alle skolene i kommunen skal arbeide etter PALS. Dette er en overstyring av foreldrene, skolene og rektorene som ikke er tilfredsstillende fra et demokratisk perspektiv med krav om åpenhet og medbestemmelse. I tillegg er det nødvendig at de skolene som "frivillig" innførte konseptet undersøker om det faktisk var 80 % oppslutning for konseptet. For å få dette til, er det nødvendig med åpen debatt og frie hemmelige valg. Ikke minst etter det press som er lagt på mange av aktørene.

Dernest mener jeg å ha vist at selv 80 % oppslutning fra personalet i skolene og fra foreldrene, ikke er tilstrekkelig til å frata elevene og foreldrene deres individuelle juridiske rettigheter. For når opplæringsloven og mønsterplanen først er vedtatt, kan ikke eksperter eller flertallet senere frata mindretallet sine rettigheter, noe som vil være et brudd på legalitetsprinsippet.

Som mangeårig lærer og spesialpedagog i grunnskolen og den videregående skolen, er det vanskelig å forholde seg nøytral til innføringen av PALS og andre vitenskapsbaserte og skoleomfattende programmer. For er det noe lærere er vant å forholde seg til, så er det nye prosjekter som innføres med brask og bram, som lever en tid og som forsvinner uten å ha satt spor etter seg. Dertil kommer den stadige reduksjonen av ressurser til undervisning i tillegg til økte krav til planlegging, vurdering og rapportering, som utelukkende kommer fra myndigheter og eksterne eksperter. Riktignok må lærere planlegge, vurdere og dokumentere, men det fornuftige er at de planlegger, vurderer og dokumenterer i forhold til egne behov eller i forhold til elevenes behov, og ikke i forhold til myndighetenes og ekspertenes behov. For som en av mine informanter, en lærer sier:

”Selv har jeg ikke tid til å dele ut bra – kort i klasserommet. Det samme hører jeg fra mange andre”.

Læreren begrunner dette med at klassene er store og at han som lærer har problemer med å hjelpe alle elevene i løpet av en skoletime. Han har derfor valgt å hjelpe elevene og ikke dele ut kort. Noe som må være legitimt siden aktiviteten skole handler om å undervise barn og unge i medhold av opplæringsloven og mønsterplanen. Noe annet ville være et brudd på undervisningsplikten.

Et annet aspekt ved PALS og andre lignende konsepter, er at de i liten grad stiller spørsmål om hvorfor elevene bråker, mobber, skulker osv... For eksempel finner jeg ingen drøfting av skolens innhold og organisering i boken til Arnesen, Ogden og Sørli¹⁰⁸. De legger i stede til grunn at skolens innhold og organisering er slik den er, uten å drøfte om dette kan være en av grunnene til problemene. Dermed blir alle forklaringer utenfor PALS – forklaringene neglisjert og utelatt, med den følge at vi står i fare for å miste bedre

¹⁰⁸ Anne Arnesen, Terje Ogden, Mari – Anne Sørli: *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Universitetsforlaget 2006.

forklaringer på problemene i skolen. Jeg mener derfor det også er nødvendig å sette søkelys på skolens innhold og organisering, for å finne årsakene til problemene i skolen, og ikke bare lokke, lure eller belønne elever inn i en skole som ikke fungerer for mange. En skole for alle må bety at skolen faktisk må være for alle, og at alle elever kan finne aktiviteter de trives med. Å lure eller belønne elever inn i en skole de ikke identifiserer seg med er verken akseptabelt ovenfor den enkelte eller god samfunnsøkonomi.

Jeg har også prøvd å vise at denne neglisjeringen av andre forklaringer, kan ha noe av sin årsak i at det vitenskapsbaserte bare kan bygge på målbare spor som kan registreres, måles og veies og manipuleres. Den *tause kunnskapen*¹⁰⁹ blir derfor helt utelatt i dette systemet, og det blir vanskelig å korrigere dysfunksjoner som kan oppstå. Derfor har Bengt Molander¹¹⁰ brukt begrepene fallibilisme og meliorisme for å belyse den dynamikk som må til for å videreutvikle ny kunnskap i en organisasjon. Med fallibilisme mener han det alltid er mulig å ta feil, og med meliorisme mener han det alltid er mulig å korrigere og forbedre feil eller mangelfull kunnskap. I prinsippet betyr dette at enhver organisasjon må være åpen for kritikk fra alle hold, slik at rådende kunnskap kan bli testet og korrigert. I den skoleomfattende innføringen av PALS, ser vi at denne åpenheten, kritikken og eventuelle korrigeringen, for en stor del er utelatt, ved at konseptet nettopp er vitenskapsbasert og skoleomfattende. Både faktiske og språklige hindringer står i veien for melioristiske endringer.

Denne vitenskapsbaserte og skoleomfattende tenkningen står også i veien for skolens mandat til å utdanne samfunnsganglige mennesker som i første rekke respektere andre mennesker for det de er, og ikke for de spor de etterlater i form av belønninger. Vi trenger derfor en mer vitalistisk skole for å nå dette målet, og ikke en mekanisk skole som utelater viljen. Derfor vil jeg avslutte med en egenopplevd historie som viser hvordan fremgang og kontakt kan oppstå i skolen med helt andre midler enn med bevist belønning og PALS – kort. Og det er en historie som viser at en reaksjon i tråd med PALS – konseptet kunne fått helt andre og mer negative konsekvenser. Jeg hadde planlagt en time godt, og jeg prøvde alt for lenge å gjennomføre det planlagte. Det interessante var at den positive responsen fra eleven først kom når jeg forkastet det planlagte og startet å improvisere. Det er derfor også en historie som viser at det vitalistiske og uforutsigbare fortsatt bør ha stor

¹⁰⁹ Michael Polanyi: *Den tause dimensjon. En introduksjon til tause kunnskap*. Spartacus Forlag 2000, side 20.

¹¹⁰ Bengt Molander: *Kunnskap i handling*. Bokförlaget Daidalos 1996, side 74.

plass i skolen. Historien er tidligere publisert¹¹¹ og gjengitt i et doktorgradspaper¹¹² ved Universitet i Tromsø.

Historien om Per.

Før jeg starter undervisningen på mitt nye arbeidssted ønsker jeg å prate med ungdommene på institusjonen. Jeg tar en og en inn i klasserommet slik at vi kan bli bedre kjent, og jeg kan få svar på mine godt forberedte spørsmål. Elevene forteller om seg selv og sine liv, selv om noen er nokså taus, og tydelig ikke liker situasjonen.

På slutten av dagen kommer Per inn i klasserommet. Han er på denne tiden 16 – 17 år gammel og allerede storvokst. Han har langt svart hår, som sannsynligvis ikke har vært vasket på mange uker, og han har dongeriklær som bærer preg av å ha gått igjennom ei kvern. I tillegg bærer han på et ca. 50 cm. langt trebor, som han demonstrativt klasker gjentatte ganger mot håndflaten. Jeg hilser på Per, og ber han sette seg i stolen jeg har satt frem. Han mumler noe, og setter seg i et bedagelig tempo. Det skrangler faretruende fra kjetting og lenker som omgir fillehaugen. Fortsatt klasker han boret mot hånden. Jeg fortsetter med mine strukturerte spørsmål, selv om situasjonen stadig blir mer anstrengt. Den monotone bankingen borer seg dypt i min hjerne, og jeg blir nummen i kroppen. Jeg har på dette tidspunkt ingen aning om hvordan jeg skal kommunisere med denne provokatøren for å komme i gang med undervisning. Han synes å være i en annen verden, hvor det å være tverr, vanskelig og provoserende er det viktigste. Jeg kjenner at frustrasjon og sinne er like under overflaten.

”Dæven førr en tverrpeis”.

Et stykke ut i samtalen, eller rettere sagt enetalen, vil jeg vite hvor han tidligere har gått på skole, og hvordan han ser på sin videre skolegang på dette stedet. Nå får jeg for første gang svar med hele setninger, og Per blir ivrig. Han søker til og med øyekontakt, men på en truende måte. Boret fortsetter han å slå mot hånden.

”Jo”, sier han.

”På min siste skole ble jeg utvist fordi jeg, etter at læreren kjeftet på meg, kastet han ut av vinduet”.

¹¹¹ Eva Erson och Lisa Øberg: *Erfarenhetens rum och vägar. 24 texter om kunskap och arbete*. Mångkulturellet centrum 2003, side 83.

¹¹² Levi Hanssen: *Humanvitenskapens grunnlag. Et essay om enkelthistorier og humanvitenskapenes naturvitenskapelige arvegods*. Doktorgradskurs SVF 8000. Universitetet i Tromsø våren 2007, side 3.

Jeg skvetter til, og lurer på hvor høyt det kan være fra vinduene i vårt klasserom. Jeg kjenner at frustrasjonen og sinnet nå også inneholder angst – det er sannelig ikke godt å vite hva denne karen kan finne på.

Jeg forlater nå de strukturerte spørsmålene, og kaster meg inn i improvisasjonens verden. Og den "løgnen" jeg serverer eleven min, kan i høyeste grad diskuteres. Jeg fortrenger angsten og gjør meg forundret, og sier at dette var et pussig sammentreff – for på den siste skolen jeg arbeidet ble jeg oppsagt fordi jeg kastet en elev ut av vinduet.

Så skjer noe jeg ikke helt forstår. Jeg får det første smilet fra Per, og vi starter å kommunisere.

Vedlegg 1.

SPØRRESKJEMA.

1. Hva er din stilling i skoleverket eller i forhold til skolen?
2. Hvor mange års skolerelevant høyskoleutdanning har du?
3. Hvem mener du har bestemte at PALS skal innføres i kommunen eller i skolen? Nevn gjerne flere.
 - a. Elevene
 - b. Foreldrene
 - c. Lærerne
 - d. Skolens administrasjon
 - e. PALS – ledere i kommunen
 - f. Kommunens ledelse
 - g. Eksterne PALS – eksperter
 - h. Andre. Spesifiser:
4. Hvem av disse mener du var involvert i utformingen av PALS – konseptet i kommunen eller skolen? Nevn gjerne flere.
 - a. Elevene
 - b. Foreldrene
 - c. Lærerne
 - d. Skolens administrasjon
 - e. PALS – ledere i kommunen
 - f. Kommunens ledelse
 - g. Eksterne PALS – eksperter
 - h. Andre. Spesifiser:
5. Hvem av disse mener du har fått være med å bestemme skolens og kommunens kostnader i forbindelse med PALS – konseptet, i forhold til andre viktige oppgaver i skolen? Nevn gjerne flere.
 - a. Elevene
 - b. Foreldrene

- c. Lærerne
 - d. Skolens administrasjon
 - e. PALS – ledere i kommunen
 - f. Kommunens ledelse
 - g. Eksterne PALS – eksperter
 - h. Andre. Spesifiser:
6. Hvem av disse mener du har økt sin makt i forhold til elevenes undervisning og opplæring gjennom innføringen av PALS? Nevn gjerne flere.
- a. Elevene
 - b. Foreldrene
 - c. Lærerne
 - d. Skolens administrasjon
 - e. PALS – ledere i kommunen
 - f. Kommunens ledelse
 - g. Eksterne PALS – eksperter
 - h. Andre. Spesifiser:
7. Hvem av disse mener du har mistet noe av sin makt i forhold til elevenes undervisning og opplæring gjennom innføringen av PALS? Nevn gjerne flere.
- a. Elevene
 - b. Foreldrene
 - c. Lærerne
 - d. Skolens administrasjon
 - e. PALS – ledere i kommunen
 - f. Kommunens ledelse
 - g. Eksterne PALS – eksperter
 - h. Andre. Spesifiser:
8. Hva tror du vil skje hvis en lærer, ikke aksepterer PALS – konseptet, men reagerer på sin egen personlige måte i forhold til uønsket atferd?
9. I hvilken grad tror du skolen og kommunen aksepterer at foreldrene har innvendinger mot PALS? Tror du foreldrenes innvendinger blir tatt til følge?
10. Hva mener du om forholdet mellom innføringen av PALS og elevenes og foreldrenes medbestemmelsesrett?