

**Implementering av skolmodellen PALS:
en fokusgruppstudie av underlättande och hindrande
faktorer**

Karin Berg

Leg. psykolog

Specialistarbete

Inriktning Pedagogisk psykologi

2023

Huvudhandledare: Susanne Bernhardsson

Med Dr och docent

Bihandledare: Julie Showich Lundgren

PsyD och leg psykolog

Abstract

Positiv Atferd Støttende Læringsmiljø og Samhandling (PALS) is a school-wide model grounded in social learning theory and behavior analysis. PALS aims to improve school personnel's way of relating to students in order to prevent and reduce problem behavior and strengthen students' social skills. The purpose of this study is to explore staff and managers experiences of implementing PALS in a municipality school context in the western region of Sweden. Using a qualitative focus group design staff and managers ($N=22$) from 11 schools working in PALS teams, as PALS instructors or in the municipal PALS steering committee were asked about their experiences regarding facilitators and barriers during the implementation. Data were analyzed using qualitative content analyses involving a combination of inductive (data-driven) and deductive (theory-driven) approaches. The implementation theory *Normalization Process Theory* (NPT) was applied in a final step. Facilitators and barriers within the following categories were identified: correspondence to school mission and core values; prioritizing and strengthening relationships; collective involvement; manager involvement and leadership; resources and implementation support; different needs at different phases over time; positive experiences and attitudes towards PALS; staff learning and development; and workforce continuity. All categories could connect to the NPT mechanisms *Coherence*, *Cognitive participation*, *Collective action* and *Reflexive monitoring*. Findings indicate that staff and managers experienced the implementation as predominantly positive, that PALS provide a structure for relationship-based work and fits well in especially elementary and middle school contexts. Facilitators and barriers identified generates valuable knowledge for staff, managers and decision-makers interested in implementing PALS.

Key words: PALS, Schoolwide Positive Behavior Support, implementation, school, focus group

Sammanfattning

Positiv Atferd Støttende Læringsmiljø og Samhandling (PALS) är en skolövergripande modell grundad i social inlärningsteori och beteendeanalys. Modellen syftar till att utveckla skolpersonals förhållningssätt gentemot elever för att förebygga och minska problembeteenden och stärka elevers sociala förmågor. Syftet med studien är att utforska personal och personer i ledningsfunktions upplevelser från implementeringen av PALS i en västsvensk kommuns grundskolor. Genom en kvalitativ fokusgruppsdesign tillfrågades personal och ledning ($N=22$) från 11 skolor med uppdrag i PALS-team, som PALS-instruktörer eller i styrgrupp för implementeringen om sina erfarenheter avseende underlättande och hindrande faktorer i implementeringen. Data analyserades med kvalitativ innehållsanalys och innefattade både en induktiv (data-driven) och deduktiv (teori-driven) ansats. Implementeringsteorin *Normalization Process Theory* (NPT) tillämpades i ett sista steg. Underlättande och hindrande faktorer identifierades inom följande kategorier: överensstämmelse med skolans uppdrag och värdegrund; fokuserar och stärker relationer; gemensamt engagemang; ledningens engagemang och styrning; stöd och resurser i implementeringen; olika behov i olika tidsfaser; positiva upplevelser och attityder till PALS; lärande för förbättringsarbete; och vikten av personalkontinuitet. Samtliga kunde kopplas till NPT:s huvudmekanismer *Coherence*, *Cognitive participation*, *Collective action* och *Reflexive monitoring*. Resultaten indikerar att personal och ledning har huvudsakligen positiva erfarenheter av implementeringen, upplever att PALS bidragit med en struktur för att arbeta relationsinriktat och att PALS passar i deras verksamhet, framför allt på låg- och mellanstadiet. De identifierade underlättande och hindrande faktorerna genererar ny kunskap av värde för personal, ledning och beslutsfattare som är intresserade av att implementera PALS.

Nyckelord: PALS, Schoolwide Positive Behavior Support, implementering, skola, fokusgrupp

Tack

Jag vill rikta ett stort tack till all personal och ledning i Sektor lärande i Ulricehamns kommun samt på Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa i Västra Götalandsregionen, som generöst givit av sin tid och frikostigt delat med sig av upplevelser och erfarenheter. Tack för förtroendet att få genomföra en studie i samarbete med er! Likaså vill jag rikta ett innerligt tack till mina tålmodiga och kloka handledare som bistått med kunskap och tid för att ro denna studie i land, till kollegor som medverkat som observatörer och bidragit med viktiga synpunkter liksom till min familj som stått ut med en mamma och partner framför datorn på lediga kvällar och helger.

Definitioner

Positiv Atferd Støttende Læringsmiljø og Samhandling (PALS). PALS är en kulturanpassad version av den amerikanska skolövergripande modellen School-Wide Positive Behavioral Intervention Support (SW-PBIS) som i amerikanska studier vanligtvis benämns som antingen SW-PBIS eller bara Positive Behavior Intervention Support (PBIS). Modellen hämtades först från USA till Norge där den anpassades till norska förhållanden av Anne Arnesen och Wilhelm Meek-Hansen med kollegor och fick akronymen N-PALS (Arnesen et al., 2006, refererad i Ogden, 2022, s. 94). Den har därefter implementerats på flera platser i Sverige, där norskans akronym PALS används i vissa regioner och Inkluderande beteendestöd i skolan (IBIS) används på andra för att benämna samma modell (Karlberg, 2022). Den svenska modellens handbok är i stort sett en översättning från N-PALS (Nylén et al., 2021). Skillnaderna mellan den norska och svenska versionen är vissa layoutmässiga förändringar, att referenser till norska skollagen och norska policydokument för skolan har bytts ut till svensk motsvarighet samt att mål med PALS i Sverige tydligt fokuserar på att stödja inkludering. Vid implementering av modellen i Västra Götaland, där föreliggande studie genomfördes, heter modellen PALS. PALS är därför det begrepp som används i studien och åsyftar den modell som beskrivs för PALS och IBIS i den svenska handboken (Karlberg, 2022).

Problembeteenden. Flera olika begrepp såsom socioemotionella problem, problembeteenden, normbrytande beteende, utåtagerande beteende och psykosociala problem är vanligt förekommande för att beskriva barn och ungas beteenden då de stör eller bråkar och på det sättet förorsakar bekymmer för sig själva eller andra (Socialstyrelsen, 2010). I denna studie används begreppet problembeteende vilket definieras i linje med Ogden (2017) beskrivning av problembeteenden i skolan som ”en handling där en eller flera elever hotar tryggheten eller bryter mot normerna för acceptabelt klassrumsbeteende. Problembeteenden är inte en isolerad händelse utan en del av det ekologiska systemet” (s. 96). Ogden (2017) menar att problembeteenden i skolan behöver ses som en handling i ett sammanhang. Utgångspunkten utifrån ett inlärnings- och beteendeperspektiv är att problembeteenden i skolan handlar om interaktionen mellan elev och miljö, och att problembeteenden kan minska och förändras genom att beteendets konsekvenser förändras. Detta är också grunden för förhållnings- och arbetssätt i PALS (Karlberg, 2022; Ogden, 2022).

Implementering av skolmodellen PALS: en fokusgruppsstudie av underlättande och hindrande faktorer

Svensk skola står inför stora utmaningar och har en rad olika uppgifter att balansera i sitt uppdrag. Skollagen (2010:800) betonar skolans ansvar för trygghet och studiero och att skolan ska säkerställa en god fysisk och psykosocial studiemiljö som främjar lärande och välbefinnande och som tillförsäkrar att eleverna behärskar grundläggande kunskaper och färdigheter. Enligt både Socialstyrelsen och Skolverket (2016) ska skolan också arbeta hälsofrämjande och förebyggande och "är en viktig arena för att främja elevers psykiska hälsa liksom för att uppmärksamma elever som av något skäl inte mår bra" (s. 101). Den senaste uppföljningen av svenska skolbarns hälsovanor visar att antalet elever som rapporterade minst två hälsobesvär mer än en gång i veckan under det senaste halvåret var det högsta som noterats för 13- och 15-åringar sedan undersökningen började 1985/1986 (Folkhälsomyndigheten, 2023). Vidare beskrivs att trivseln i skolan minskat och att skolstressen ökat sedan 2013/2014 samt att allt fler upplever att de utsätts för mobbning. Problembeteenden bland elever i skolmiljön har beskrivits som ett alltmer svårhanterligt problem av svenska lärare (Gidlund, 2018). Lärarnas Riksförbund har exempelvis rapporterat att en av huvudorsakerna till att svenska lärare väljer att lämna yrket är upplevd brist på stöd i att bemöta och hantera konfliktfyllda situationer med elever och föräldrar (Olsson, 2017).

På gruppnivå kan både större och mindre problembeteenden i skolmiljön orsaka en stress för alla skolans elever och lärare och bidra till en sämre arbetsmiljö (Ogden, 2022). På individnivå kan negativa samspelscirklar som eskalerar problembeteenden liksom upprepade och långvarig skolfrånvaro, i värsta fall leda till en långsiktig negativ social utveckling för enskilda elever (Biglan & Van Ryzin, 2019; Kearney, 2008). Hur många barn som har så pass stora problembeteenden under barndomen att de löper risk för en negativ social utveckling är svårbedömt, då olika epidemiologiska studier tillämpar olika definitioner vad gäller problembeteenden samt gör olika avgränsningar avseende åldersspann. Cirka 10 % av svenska barn har dock uppskattats vara i riskgrupp (Socialstyrelsen, 2010). Skolan, med dess hälsofrämjande och förebyggande uppdrag, är en viktig arena för att motverka problembeteenden och stärka sociala förmågor för att på det sättet främja psykisk hälsa och minska risken för en negativ social utveckling (Biglan & Van Ryzin, 2019; Biglan et al., 2017; Biglan et al., 2020; Cook et al., 2015).

En modell för att förebygga och minska problembeteenden i skolmiljö

Positiv Atferd Støttende Læringsmiljø og Samhandling (PALS) är en skolövergripande modell grundad i social inlärningsteori och beteendeanalys, som syftar till att förebygga och minska problembeteenden i skolmiljön och stärka elevers sociala kompetens genom att utveckla skolpersonalens förhållningssätt gentemot elever (Karlberg, 2022; Ogden, 2022).

Enligt social inlärningsteori är observation och imitation av andra centrala delar i ett barns lärande och utveckling, där observationsinlärning innebär att barn tar efter beteenden de observerar hos andra och modellinlärning är en form av observationsinlärning där andra personer blir ett föredöme för barnet (Von Tetzchner, 2016). Barn tenderar enligt social inlärningsteori att göra likadant som personer de vill efterlikna eller ser upp till och ju äldre de blir desto mer sker en påverkan från flera olika håll, där skolmiljön utgör en viktig inlärningskontext (Hwang & Nilsson, 2019). I skolmiljön påverkar lärarens beteende elevernas, men även klasskamrater påverkar varandra. Enligt social inlärningsteori är komplexa företeelser som hur värderingar och sociala färdigheter formas, något som barn främst lär sig genom att delta i sociala sammanhang och observera det som sker där. Beteendeanalys i skolan har vidare utgångspunkten att barns beteendemönster blir begripliga och behöver förstås i sin kontext (Karlberg, 2022). I PALS arbetar man med skolövergripande gemensamma förväntningar präglade av positivt beteendestöd, där fokus är att genom positiv förstärkning vägleda elever i hur de ska uppföra sig framför hur de inte ska uppföra sig (Västra Götalandsregionen, 2022). Genom att söka förstå vad som triggar ett visst beteende och vad som gör beteendet värdefullt för eleven, d.v.s. vad som förstärker det, kan problembeteenden också minskas (Wadström, 2004).

PALS-modellen består av ett ramverk med i förväg definierade innehållskomponenter som riktar sig till alla elever, ett utbildningsprogram för anställda samt implementeringsstrategier för ett skolomfattande genomförande och vidmakthållande (Karlberg, 2022; Ogden, 2022). Både pedagogiska och systemförändrande metoder används för att förbättra skolmiljön och minska uppkomsten av problembeteenden. Modellen fokuserar på hur personal genom exempelvis modellering kan vägleda elever i önskade beteenden, förstärka positiva beteenden och skapa konstruktiva rutiner för klassrumsmiljö och gemensamma utrymmen. Modellen består av två moduler (Karlberg, 2022). Modul 1 avser skolomfattande universella insatser med fokus på bl.a. relationer, förväntningar och ledarskap i klassrummet, medan modul 2 innefattar individbaserade insatser och åtgärder med funktionell kartläggning.

Evidens för PALS-modellen kommer från amerikanska studier på SW-PBIS som visat positiva resultat kopplat till elevers beteende, klassrumsmiljö, kamratrelationer och lärarbeteende (t.ex. Bradshaw et al., 2010; Bradshaw et al., 2012) och norska studier avseende N-PALS som visat positiv effekt på bl.a. relationen mellan elever och mellan lärare och elev, lärares bemötande genom ökad användning av positiva, stödjande och proaktiva strategier samt grad av allvarliga och mindre allvarliga problembeteenden i skolmiljön (Sørli & Ogden, 2015). Studier har emellertid också visat att för att uppnå positiva effekter av modellen så är implementeringskvalitet avgörande (t.ex. Dix et al., 2012; Sørli & Ogden, 2015).

Implementeringsforskning avseende PALS i Sverige

De senaste åren har några studier genomförts för att utforska hur PALS och PALS-liknande modeller tagits emot på svenska skolor (Karlsson & Godorn, 2020; Nylén et al., 2021; Talme et al., 2018). Studierna har visat på både möjligheter och utmaningar avseende implementering av PALS i svensk kontext och konstaterat ett behov av fler studier avseende erfarenheter från implementering i Sverige.

Nylén et al. (2021) utforskade skolpersonals upplevelser av hinder och möjliggörare under den initiala implementeringsfasen av PALS på nio skolor i Uppsala. Exempel på faktorer som studien identifierade av vikt i implementeringens inledningsfas var bl.a. tid och resurser, tillräcklig träning och planering, ledarskap, administrativ och teknisk support, att personal kände sig bekväm med att påbörja aktiviteter på egen hand och att man som personal accepterat filosofin bakom modellens förhållnings- och arbetssätt.

Talme et al. (2018) utvärderade implementeringen av skolövergripande positivt beteendestöd i linje med PALS-modellen på en skola i ett socialt utsatt område i Stockholm. Resultatet indikerade förbättrat skolklimat, ökad tilltro till egen förmåga, arbetstillfredsställelse och lägre grad av arbetsrelaterad stress i jämförelse med kontrollskolan.

I Västra Götaland genomfördes en studie avseende erfarenheter från införandet av en föregångare till dagens PALS-modell på fyra skolor i stadsdelen Angered i Göteborg (Karlsson & Godorn, 2020). Studien följde upp personalens erfarenheter av att ha deltagit i implementeringen mellan 2007 och 2015. Med fokus på faktorerna kompetens, ledarskap och stödjande organisation belyste studien bland annat att personalen över lag kunde ta till sig modellens kärnkomponenter avseende positivt beteendestöd och upprätthålla dessa över tid, men att förändrade förhållningssätt till korrigering av oönskade beteenden var mer utmanande. Vidare belystes vikten av rektors engagemang och utmaningen med

personalomsättning bland rektorer, liksom att handlednings- och utbildningsmoment behövde kvalitetssäkras. Kopplat till stödjande organisation beskrevs bland annat behovet av tydlighet från ledning, konkreta och mätbara mål samt skräddarsydda implementeringsplaner för enskilda skolor. Studien bidrog till att vidareutveckla det implementeringsstöd som nu ges vid PALS-implementering på skolor i Västra Götaland.

Implementering av nya metoder och modeller i skolan

I takt med att forskningen om implementeringsprocesser ökat har bilden av dess komplexitet förstärkts (Meyers et al., 2012). En metod eller modell som har ett vetenskapligt stöd får inte per automatik ett genomslag i skolans värld (Rapport från riksdagen, 2013). Skolor kan beskrivas som komplexa adaptiva system med icke-linjära utvecklingsprocesser, pressade och påverkade av externa påverkansfaktorer (Wood, 2017; Andersson et al., 2022). Dessa system ställs naturligt inför ständiga paradoxer och dilemman, vilket i sin tur leder till förändringsprocesser som till viss del är oförutsägbara och svårstyrda. För att uppnå kvalitet vid implementering av en modell är det av lika stor vikt att öka förståelsen för de faktorer som påverkar implementeringsprocessen som att studera själva kunskapen som ska införas (Durlak & DuPre, 2008; Folkhälsomyndigheten, 2017). Underlättande och hindrande faktorer under implementeringen, gemensamt beskrivna som determinanter, påverkar implementeringens process och utfall (Moullin et al., 2020; Nilsen & Bernhardsson, 2019).

Normalization Process Theory

För att öka förståelsen om determinanter i en implementeringsprocess rekommenderas tillämpning av ett teoretiskt ramverk (Nilsen, 2015). Olika ramverk är olika lämpliga beroende på vad som ska studeras och i vilket sammanhang det tillämpas (Moullin et al., 2020). För den här studien valdes Normalization Process Theory (NPT), en implementeringsteori som är relevant för att förstå och utvärdera implementering av modeller och processer i en rad olika miljöer och passar särskilt för forskning som studerar implementeringsprocesser i miljöer som utmärker sig för att vara komplexa (May et al., 2020). NPT utvecklades och tillämpades tidigare främst vid implementeringsforskning inom hälso- och sjukvården, men har på senare år även lyfts fram som lämplig vid forskning gällande implementeringsprocesser i skolvärlden (Wood, 2017). En stor mängd kvalitativa studier med fokus på personers erfarenheter av en implementeringsprocess har tillämpat NPT tidigare (t.ex. Atkins et al., 2011; Alverbratt et al., 2014; Blakeman et al., 2012).

Teorin syftar till att förstå hur något nytt blir en del av och integrerat i det vardagliga arbetet, d.v.s. normaliserat. May och Finch (2009) definierar normalisering som:

“the work that actors do as they engage with some ensemble of activities (that may include new or changed ways of thinking, acting and organizing) and by which means it becomes routinely embedded in the matrices of already existing, socially patterned, knowledge and practices.” (s. 540)

Sannolikheten för att en ny metod eller modell normaliseras på en arbetsplats och i en organisation kan enligt NPT identifieras genom följande fyra huvudmekanismer, inom parentes anges ungefärlig översättning till svenska men de engelska begreppen tillämpas fortsättningsvis: *Coherence* (förståelse och meningsskapande), *Cognitive participation* (kognitivt deltagande), *Collective action* (kollektiv handling) och *Reflexive monitoring* (reflexiv uppföljning) (May & Finch, 2009).

Coherence handlar om det arbete som görs för att uppnå förståelse, gemensam och individuell, avseende det som ska implementeras och hur det nya får en mening i sitt sammanhang (May & Finch, 2009). *Coherence* berör upplevelser av skillnaden i relation till det tidigare sättet att göra saker på, förväntningar utifrån det och hur en modell eller metod kan internaliseras i kontexten.

Cognitive participation berör deltagande, hur personer värvas och involveras och vilka som utför det arbete som ska göras (May & Finch, 2009). Motivation för att införliva det nya, tron på och legitimeringen av detta i den kontext där det införs samt organisering runt arbetet, vilket t.ex. kan innebära skapandet av nya kontakter och relationer, är centralt.

Collective action belyser arbetet med själva genomförandet (May & Finch, 2009). Hur operationaliseras det nya och blir funktionsdugligt? Hur byggs den kompetens som behövs för att genomföra detta och hur fungerar införlivandet på ens egen enhet?

Reflexive monitoring handlar om hur arbetet som ska göras i samband med implementeringen följs upp och värderas (May & Finch, 2009). Hur användbart och effektivt uppfattas det av personal och ledning och finns det en systematisk uppföljning och utvärdering som fyller sitt syfte? Vikten av den kollektiva och individuella värderingen av nyttan med modellen och eventuella förslag för att modifiera och förbättra betonas.

Inga tidigare publicerade studier har använt NPT vid implementeringsforskning avseende PALS-modellen. Utifrån dess tidigare tillämpning vid kvalitativa studier av underlättande och hindrande faktorer i en implementeringsprocess och dess inriktning mot komplexa miljöer, bedömdes NPT emellertid som ett lämpligt teoretiskt ramverk som kan bidra till att belysa nya infallsvinklar och aspekter avseende implementeringsprocessen i denna studie.

En studie av PALS-implementering i Ulricehamns kommun

Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa är en enhet inom Västra Götalandsregionen med uppdrag att ge implementeringsstöd avseende införande av evidensbaserade modeller som främjar barn och ungas psykiska hälsa till intresserade kommuner i länet (Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa, 2023). År 2022 hade 43 skolor fördelade på sex olika kommuner i Västra Götaland påbörjat PALS-implementering i samarbete med enheten (Västra Götalandsregionen, 2022).

En av dessa är Ulricehamn där Sektor lärande startade ett införande av PALS modul 1 på sina grundskolor hösten 2018. Beslutet föranleddes av en behovsanalys där personalen uttryckt ett behov av ökad kunskap och metoder för att hantera och bemöta problembeteenden i skolmiljön (Lundqvist, 2018). Sektor lärande valde att implementera PALS på alla grundskolor parallellt utifrån ansatsen att det kunde öka det gemensamma professionella lärandet och ge en större effekt att involvera all personal samtidigt. Implementeringen följde PALS-modellens struktur för implementering i Västra Götaland (Karlberg, 2022), illustrerad i Figur 1 nedan, och leddes av en kommunövergripande styrgrupp bestående av chefer på olika nivåer inom Sektor lärande, implementeringens kommunala projektledare samt utvecklingsledare från Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa.

Figur 1. Översikt PALS-implementeringens olika faser.



Implementering av PALS är en omfattande process som kräver såväl planering och organisatoriska förändringar som kompetensutveckling och teamstärkande aktiviteter. Efter information och utforskande av exempelvis förändringsberedskap och organisatoriska förutsättningar i Ulricehamn utsågs PALS-instruktörer, PALS-team liksom styrgrupp. Därefter utbildade och handledde Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa PALS-instruktörer som handledde och utbildade PALS-team, vilka i sin tur ledde implementeringen ute på respektive skola. Både personal i PALS-team och personal som var PALS-instruktörer arbetade själva på de skolor där de hade sitt PALS-uppdrag. Varje PALS-team bestod av en representativ sammansättning av skolledning (rektor), skolpersonal (pedagoger och från fritidshem) och elevhälsoteam. Mätning av implementeringsgrad på respektive skola, utvärdering av handledning och nätverksträffar skedde återkommande.

Införandet av PALS till alla grundskolor i kommunen samtidigt var unik i Västra Götaland. En studie avseende erfarenheter från implementeringen av PALS i Ulricehamn

några år efter implementeringsstart var därför av särskilt intresse, förväntades kunna komplettera redan genomförda studier avseende PALS i Sverige samt ge ny kunskap kring erfarenheter från implementering av PALS som ökar möjligheterna till framgångsrik implementering i andra svenska kommuner. Framgångsrik implementering av PALS kan i sin tur förväntas bidra till förbättrad psykisk och social hälsa bland elever och de vuxna de har i sin närhet.

Syfte

Studiens syfte är att utforska hur personal och personer i ledningsfunktion i Ulricehamns grundskolor upplevt implementeringen av skolmodellen PALS.

Frågeställningar

1. Vilka underlättande faktorer vid implementering av skolmodellen PALS universella del, modul 1, upplever personal och personer i ledningsfunktion?
2. Vilka hindrande faktorer vid implementering av skolmodellen PALS universella del, modul 1, upplever personal och personer i ledningsfunktion?

Metod

Studiedesign

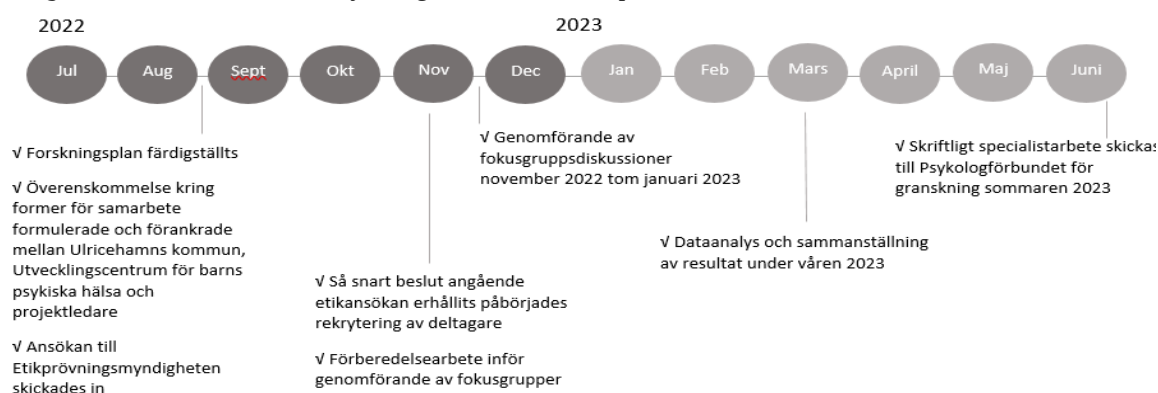
Studien hade en explorativ, kvalitativ fokusgruppsdesign. Fokusgruppsformatet valdes i avsikt att skapa förutsättningar för att belysa olika aspekter och perspektiv av en kollektiv samlad erfarenhet (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017). Vidare antogs fokusgruppsdiskussionerna kunna stimulera gruppdeltagarna att dela reflektioner och erfarenheter, som i sig kunde bidra med en fördjupad kunskap och förståelse för erfarenheter och fenomen kopplade till studiens frågeställningar.

Tillvägagångsätt

Jag efterhörde via etablerade kontakter med enheten Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa i Västra Götalandsregionen om det fanns intresse och behov av att genomföra en implementeringsstudie avseende skolmodellen PALS i någon av enhetens samarbetskommuner. Enheten förmedlade kontakt med den övergripande styrgruppen för Ulricehamns kommuns implementering och efter dialog mellan styrgrupp, mig och utvecklingsledare på Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa beslutades att inleda ett samarbete och genomföra studien under 2022/2023. Ytterligare möten genomfördes därefter vid vilka syfte, frågeställningar, urvalsprocess och avgränsningar för studien diskuterades

gemensamt och tydliggjordes. En etikansökan till Etikprövningsmyndigheten genomfördes och beslutades innan studien påbörjades.

Figur 2. Tids- och aktivitetslinje för genomförande av specialistarbetet



Urval

Studien vände sig till samtliga grundskolor i Ulricehamns kommun som bedrivs i kommunal regi ($N=14$). Inklusionskriterierna var: personal med uppdrag som PALS-instruktör eller i PALS-team (fortsättningsvis benämnda som personal) eller med ledande funktion genom uppdrag i den övergripande styrgruppen för implementeringen av PALS eller som rektor (fortsättningsvis benämnda som ledning). Man behövde ha varit aktiv i sitt uppdrag under minst ett år av implementeringen för att få delta.

Studiens exklusionskriterier var: personal som varit verksam i uppdrag som PALS-instruktör, i PALS-team eller ledande funktion i den övergripande styrgruppen för implementeringen av PALS eller som rektor i mindre än ett år. Studien exkluderade vidare skolpersonal som inte haft något av ovan nämnda uppdrag. De två skolor som bedrivs i egen regi i berörd kommun exkluderades då deras PALS-implementering leddes av en egen styrgrupp.

Rekrytering

Så snart beslut angående etikansökan erhållits gick förfrågan ut om intresse att delta i studien. Denna förmedlades via rektor till personal med uppdrag i skolornas PALS-team ($N=44$) på respektive skola. Personal med uppdrag som PALS-instruktör ($N=8$), rektor ($N=15$) eller i styrgruppen ($N=7$) fick frågan att delta i studien via kommunens PALS-samordnande rektor. De personer som anmälde intresse samt uppfyllde studiens inklusionskriterier ($N=20$) kontaktades av mig för ytterligare muntlig och skriftlig information. Utöver skriftlig forskningspersonsinformation till samtliga bjöd jag in till en digital gruppinformationsträff där det fanns möjlighet att ställa frågor. Två personer hade inte möjlighet att delta och erbjöds

i stället individuellt möte. Jag uppmuntrade deltagare att höra av sig till mig om man ändrade sig kring deltagande, vilket två personer gjorde därefter. Jag diskuterade med forskningsansvarig för studien, tillika min handledare, om deltagarantalet var tillräckligt för studiens syfte och frågeställningar, vilket handledaren bedömde att det var. Då ytterligare två återbud kom tätt inpå fokusgruppsdiskussionerna beslutade vi emellertid att erbjuda en femte fokusgrupp med personer i ledningsfunktion ungefär en månad senare. En förfrågan om möjlighet att delta i denna gick ut till rektorer samt personer med uppdrag i styrgruppen för implementeringen strax efter att de första fyra fokusgrupperna genomförts. Sex personer anmälde intresse för deltagande. Den skriftliga forskningspersonsinformation skickades till deltagare och muntlig genomgång med möjlighet att ställa frågor erbjöds även denna gång.

Deltagare

Samtliga deltagare i studien ($N=22$) var vid datainsamlingens genomförande anställda inom Sektor lärande i Ulricehamns kommun alternativt på enheten Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa. Deltagarna hade olika yrkesbakgrund och arbetade till exempel som lärare, specialpedagog, speciallärare, skolkurator, utvecklingsledare, rektor eller annan chef. Medelåldern var 52 år, med ett åldersspann mellan 38 och 65 år. Alla deltagare utom en var kvinnor. Gruppsammansättningen var homogen i bemärkelsen att deltagarna delade erfarenheter från att ha varit aktiva i implementeringen av PALS och heterogen i bemärkelsen att de hade olika grundutbildning, ålder samt arbetade på olika skolor i olika roller eller hade olika roller i den övergripande styrgruppen.

Grupperna utgjordes av de personer som anmält intresse, vilket medförde en hög representation från personal på låg- och mellanstadieskolor jämfört med högstadieskolor. Endast en högstadieskola var representerad i fokusgrupp med ledning och ingen högstadieskola var representerad i fokusgrupp med personal. Deltagarna kom från 11 olika skolor och både mindre, mellanstora och stora skolor med elever från förskoleklass till årskurs sex fanns representerade i fokusgrupperna. Mindre skola definieras här som skola med färre än 199 elever, mellanstor skola med 200 till 399 elever och stor skola med 400 elever eller fler. Både landsbygds- och stadsskolor var representerade i fokusgrupp med personal respektive ledning. Grundsärskolan var representerad i fokusgrupp med personal.

Datainsamling

Sammansättningen av fokusgrupperna planerades med hänsyn till deltagarnas olika roller i implementeringen och de genomfördes i samlingslokal som Ulricehamns kommun bistod med. Inga fokusgrupper ägde rum ute på skolorna. Fokusgruppsdiskussionerna leddes

av mig som moderator med stöd av en observatör. En av observatörerna var min specialistmentor och hon deltog vid de första två fokusgruppsdiskussionerna. Den andra observatören var min kollega och hon deltog vid de sista tre fokusgruppsdiskussionerna. Observatörerna förde i linje med Krueger och Caseys (2015) rekommendationer anteckningar av iakttagelser under fokusgrupperna, vilka överlämnades till mig efter respektive fokusgruppsdiskussion. Vidare hade observatören och jag en avstämning och kort summering med återkoppling från observatör efter varje avslutad fokusgrupp. Innan fokusgruppsdiskussionerna hade observatörerna och jag ett gemensamt möte med forskningsansvarig för samtal kring observatörens roll. Både observatören och jag presenterade oss och berättade om vår yrkesmässiga bakgrund innan fokusgruppsdiskussionerna startade. En diskussionsguide användes som ringade in väsentliga områden utifrån studiens frågeställningar och valt teoretiskt ramverk (NPT), samtidigt som den skulle ge utrymme för att utforska både framträdande och mindre framträdande åsikter i gruppen (se Bilaga 1). Vid varje fokusgruppsdiskussion beskrevs igen studiens bakgrund, syfte och frågeställningar, process och beslut från Etikprövningsmyndigheten, hur data redovisas samt öppnande för eventuella frågor. Vidare betonades konfidentialitet och deltagare informerades om ljudupptagning, hur det inspelade materialet förvaras och sparas. Tabell 1 illustrerar den slutliga fördelningen i fokusgrupper.

Tabell 1. Överblick av fördelning i fokusgrupper

Fokusgrupp	Antal deltagare	Personalkategori	Längd	Datum
Fokusgrupp 1	6	Styrgrupp och rektorer	61 minuter	November 2022
Fokusgrupp 2	2	PALS-team exklusive rektorer	46 minuter	November 2022
Fokusgrupp 3	3	PALS-team exklusive rektorer	51 minuter	November 2022
Fokusgrupp 4	5	PALS-instruktörer	58 minuter	November 2022
Fokusgrupp 5	6	Styrgrupp och rektorer	62 minuter	Januari 2023

Dataanalys

Data analyserades med kvalitativ innehållsanalys såsom den beskrivs av Graneheim och Lundman (2004). Innehållsanalys är en vanligt förekommande metod vid analysering av kvalitativa data inklusive data från fokusgruppsdiskussioner (Wilkinson, 2004).

Analysprocessen innefattade både induktiva och deduktiva inslag, så kallad abduktiv ansats (Graneheim et al., 2017) där NPT:s fyra huvudmekanismer tillämpades deduktivt i ett sista steg. För att stödja analysen användes programmet NVivo 12 Plus. Både manifest och latent

innehåll analyserades, med en strävan efter att hela tiden följa studiens syfte. Manifest innehåll är det konkreta som faktiskt sägs (Kondracki et al., 2002). Det latent innehåll är det som sägs ”mellan raderna”, den underliggande meningen. Både manifest och latent innehåll berörs av någon nivå av subjektiv tolkning, men de varierar i nivå och djup av abstraktion (Graneheim & Lundman, 2004). I tillägg till detta tillämpade analysen även principer för fokusgruppsanalyser enligt Krueger och Casey (2015), där särskild vikt lades vid dialog och interaktion mellan deltagarna. De observatörer som deltog under fokusgruppsdiskussionerna läste igenom resultatredovisningen för att verifiera att den överensstämde med deras bild.

Steg i analysen

Analysen leddes av mig med stöd av huvudhandledare och bihandledare som bistod med kunskap och verifierade överensstämmelse mellan innehåll i meningsbärande enheter, koncentrerade meningsbärande enheter, kategorier och NPT:s huvudmekanismer.

Analysprocessen innefattade följande steg:

1. Analysenhet var fokusgruppsdiskussionerna i sin helhet (Graneheim & Lundman, 2004). Allt material transkriberades ordagrant av mig och jag lyssnade inledningsvis till det inspelade materialet flera gånger för att få en helhetsbild.
2. I nästa steg identifierades textnära meningsbärande enheter från en av fokusgruppsdiskussionerna och dessa tillmättes koder. Meningsbärande enheter är ord, meningar och stycken som innehåller aspekter relaterade till varandra utifrån dess innehåll och kontext (Graneheim & Lundman, 2004). Märket på en meningsbärande enhet refereras till som en kod. Handledare och jag genomförde analysen oberoende av varandra och gick därefter igenom och diskuterade gemensamt meningsbärande enheter och koder för att uppnå konsensus och en strategi för kodning. Därefter identifierade jag själv textnära meningsbärande enheter och tillskapade koder för resterande fokusgruppsdiskussioner.
3. Hela materialet stämades av med handledare och gemensamt identifierades kondenserade meningsbärande enheter. Kondenserade meningsbärande enheter refererar till en process av att korta texten samtidigt som kärnan bevaras (Graneheim & Lundman, 2004). Dessa sorterades som underlättande eller hindrande faktorer och kopplades ihop till kategorier.
4. I ett sista steg tillämpades tidigare beskrivna huvudkomponenter *Coherence*, *Cognitive participation*, *Collective action* och *Reflexive monitoring* i det teoretiska ramverket NPT och genom deduktiva principer sorterades kategorier samt underlättande och hindrande faktorer in i dessa.

I linje med Graneheim och Lundmans (2004) rekommendation för kvalitativ forskning har begreppen *tillförlitlighet*, *trovärdighet*, *pålitlighet* och *överförbarhet* tillämpats då resultaten diskuteras och slutsatser dras.

Etiska överväganden

En etikansökan till Etikprövningsmyndigheten med diarienummer 2022-04580-01 gjordes innan studien påbörjades. Etikprövningsmyndigheten bedömde att studien inte faller under etikprövningslagen då studien inte skulle innebära något ingrepp på en deltagare eller annan intervention och inga känsliga personuppgifter skulle behandlas. I stället gavs ett rådgivande yttrande i vilket Etikprövningsmyndigheten förmedlade att man inte hade några etiska invändningar mot forskningsprojektet.

Flera överväganden kring risker och etiska aspekter gjordes i samband med planering av studien. I den muntliga och skriftliga information som delgavs deltagare inför studiens genomförande beskrevs studiens syfte och upplägg, att frivillighet betonades och att deltagare när som helst kunde avsluta sitt deltagande utan att behöva motivera detta och utan att det skulle få några konsekvenser. Med anledning av att deltagare i flera fall rekryterades via chef betonades frivilligheten gällande deltagande vid återkommande tillfällen. Konfidentialitet klargjordes och att ingen individs identitet röjs i resultatredovisningen. Varje deltagare gav skriftligt samtycke till att delta i studien innan fokusgruppsdiskussionen genomfördes. Eftersom datainsamlingen utgick från gruppdiskussioner där olika tankar och upplevelser delades var det svårt att garantera att ingen deltagare skulle känna sig utlämnad. Ansträngningar gjordes dock för att alla deltagare skulle känna sig bekväma och trygga i att uttrycka sina tankar i gruppen och vikten av sekretess och respekt gentemot varandra påtalades vid flera tillfällen. Deltagarna fick tidigt information om digital ljudupptagning av fokusgrupperna, vilket var viktigt att påtala tidigt eftersom det finns personer som kan uppleva obehag inför att bli inspelade. Deltagarna informerades även om hur det inspelade materialet förvaras. Jag informerade deltagarna om att jag stod till förfogande för eventuella frågor och funderingar som kunde tänkas uppkomma efter gruppdiskussionerna.

Resultat

Analysen identifierade 30 underlättande, 20 hindrande samt fyra både underlättande och hindrande faktorer vid implementeringen av PALS universella del, modul 1.

Tjugoen av de underlättande faktorerna beskrevs av såväl personal som ledning, medan tre beskrevs enbart av personal och sex enbart av ledning. Tretton hindrande faktorer var gemensamma för personal och ledning, medan fem beskrevs enbart av personal och två

enbart av ledning. Två av de fyra faktorerna värderade som både underlättande och hindrande var gemensamma för personal och ledning, en beskrevs enbart av ledning och en av personal.

Underlättande och hindrande faktorer, kategoriserade i nio olika kategorier och kopplade till NPT:s fyra huvudmekanismer för normalisering, presenteras i Tabell 2. En av de nio kategorierna var genomgående för samtliga av de fyra huvudmekanismerna i NPT. De andra sorterades till en huvudmekanism i NPT.

I tabellen anges inom parentes P/L då både personal och ledning angett den underlättande, hindrande eller underlättande och hindrande faktorn, P då endast personal angett faktorn och L då enbart ledning angett faktorn.

Coherence

Två kategorier identifierades under huvudmekanismen *Coherence*: ”Överensstämmelse med skolans uppdrag och värdegrund” samt ”Fokuserar och stärker relationer”.

Överensstämmelse med skolans uppdrag och värdegrund

”Överensstämmelse med skolans uppdrag och värdegrund” innefattar deltagarnas upplevelser av hur PALS-modellen passade in i deras kommun i relation till ordinarie arbetssätt på skolan och hur de förstod modellen i relation till skolan och dess medarbetares synsätt och värdegrund. Såväl ledning som personal beskrev att implementeringen av PALS underlättades av att modellen uppfattades vara i linje med skolans uppdrag och värdegrundsarbete och kunde integreras med ordinarie arbetssätt. Flera av ledning och personal upplevde också att implementeringen av PALS byggde på och bekräftade arbete de redan gjorde på skolan på ett positivt sätt.

”Det går ju lite hand i hand. Så många gånger har vi sagt att nämen liksom det här har ju byggts på det som vi redan kan eller vad som vi redan tycker att vi är ganska bra på.” (P3)

En hindrande faktor som nämndes av personal var svårigheter att ta till sig PALS-modellens synsätt gällande konsekvenser vid bemötande av problembeteenden. En del upplevde det svårt att i samarbete med personal formulera konsekvenser i personalgruppen på skolan som i första hand inte byggde på hänvisning till rektor eller andra åtgärder. Ytterligare en hindrande faktor som beskrevs i detta sammanhang var att PALS-modellens universella skolövergripande del inte var en tillräcklig insats för alla elever. Flera i personalen betonade att PALS universella del utgjorde en god bas, men att elever med stora svårigheter också kan behöva något mer.

Tabell 2. Summering av kategorier, underlättande och hindrande faktorer sorterade under NPT:s huvudmekanismer. P/L=personal och ledning har båda angett faktorn, P=personal har angett faktorn, L=ledning har angett faktorn.

Huvudmekanismer NPT	Kategori	Underlättande	Hindrande	Underlättande & hindrande
Coherence	Överensstämmelse med skolans uppdrag och värdegrund	PALS kan integreras med ordinarie arbetssätt på skolan (P/L) Förhållnings- och arbetssätt i PALS är i linje med skolans värderingar (P/L)	Svårt arbeta med förändrade förhållningssätt till konsekvenser vid problembeteenden (P) Vissa elever behöver mer än PALS universella del (P)	
	Fokuserar och stärker relationer	Modellen ger verktyg för att stärka relationer (P/L) Struktur för att uppnå samsyn i bemötande (P/L) Möjliggör att gå på djupet (P/L)	Misstro och motstånd hos personal (P/L) Svårt med samsyn i vissa kontexter (P/L)	Relationsarbete både krävande och givande (P)
Cognitive participation	Gemensamt engagemang	Elever ses som allas ansvar (P/L) Fritids och skola arbetar tillsammans (P/L) Elever och all personal involveras (P/L) Teamarbete (P) Veta att det är en välgrundad modell (P/L) Samplanering & erfarenhetsutbyte mellan skolor och skolområden (P)	Svårt frigöra tid för fritids, elevassistenter m.fl. (P/L)	
	Ledningens engagemang och styrning	Beslut om införande tydligt och grundat i behov (L) Gemensam styrgrupp för implementeringen (L) Breddinförande medvetandegör till alla samtidigt (L) Rektor engagerar sig och gör plats för PALS (P/L)	Rektor som ej är aktiv i PALS-team (P/L) Inte grundat kritiska frågor tillräckligt (L)	Olika uppfattning om forskningsstödet för ett brett införande (L)
Collective action	Stöd och resurser i implementeringen	Struktur med nyckelpersoner på olika nivåer (P/L) Går att anpassa till skola och elevgrupp (P/L) Ny handbok (P/L) Utbildning, träning och handledning (P/L) Dokument för att konkretisera material (P) PALS ingår i skolans årshjul (P/L)	Tidskrävande (P/L) Detaljstyrning (P/L) Olika behov & utvecklingstakt (P/L) Bristar i handbok (P/L) Prestationskrav (P) PALS-begreppet svårt (P)	Fast form och struktur (P/L)
	Olika behov i olika tidsfaser	Uttalad långsiktighet i arbetet (P/L) Förberedelsearbete innan uppstart (L) Anpassa till olika behov med tidens gång (P/L)	Svårt med oro, tilltro och timing i inledningsfas (P/L) Stå och stampa (P) Luta sig tillbaka i vidmakthållandefas (P/L)	Projektslut (P/L)
Reflexive monitoring	Positiva upplevelser och attityder till PALS	Stor del av personal och ledning ser nyttan (P/L) Positiv erfarenhetsåterkoppling (P/L)		
	Lärande för förbättringsarbete	Dialog kring enkätsvar som överraskar, spretar (L) Del av systematiskt kvalitetsarbete (P/L) Utifrånperspektiv (L)	Använda och tolka formuläret Checklista A (P/L) Insamling av data som inte tas om hand eller bidrar (L) Vet ej föräldrars uppfattning (P/L)	
Samtliga huvudmekanismer	Vikten av personalkontinuitet	Samma personal (P/L)	Ny personal (P/L)	

Fokuserar och stärker relationer

En gemensam förståelse av att kärnan i PALS är relationsbyggande framträdde i analysen. Både personal och ledning underströk att PALS gett en struktur och verktyg som underlättat arbetet med att stärka och utveckla relationer, mellan elever och personal och mellan personal, samt underlättat att uppnå en samsyn kring bemötande vid problembeteenden. Flera upplevde att en följd av detta blivit ett tryggare och mer samlat arbetslag som i sin tur kunde bidra till tryggare elever på skolan.

”Det här med relationsskapande, hur löser vi konflikter på ett mer produktivt sätt. I stället för att fokusera kanske på enskilda elevers behov då, att bredda sig mer på liksom generell nivå för att fundera kring hur kan vi liksom hitta bra strukturer.”
(L1)

”Jag tycker mycket går igen i alla delar. Det är ju det här relationsskapandet med eleverna. Att man behöver ha en relation för att liksom, för att hantera olika situationer man kan inte bara dyka in i utan det här relationsbyggandet som det hela tiden grundar sig i.” (P3)

Såväl ledning som personal beskrev att implementeringen av PALS-modellen bidragit till fördjupade samtal kring relationer och bemötande som gett möjlighet att sätta ord på saker som inte varit så uttalade tidigare och där alla kom till tals. Att gå på djupet i arbetet med relationer beskrevs som positivt av personal, men kunde ibland också upplevas som tungt. Det belyste relationer som i vissa fall kändes krävande att förändra och man kunde av olika skäl känna att man inte orkade. Samtidigt kunde det också vara till hjälp och stöd och bidra på ett positivt sätt till personlig och professionell utveckling.

”Det är klart att vi har jobbat så här men det har ju inte blivit så noggrant och inte fått ta så mycket tid och inte fått ta så mycket diskussioner och det märker man ju att det är väldigt viktigt faktiskt. Att alla får komma till tals, för det gör alla i det här arbetet.” (P2)

En hindrande faktor som både personal och ledning beskrev var misstro och motstånd mot PALS hos en del personal. Deltagarna beskrev t.ex. att det kunde röra sig om svårigheter för en del att se vad PALS kunde tillföra jämfört med ansträngningar man redan gjort för att utveckla verksamheten. En annan anledning tänkte man kunde vara en upplevelse av detaljstyrning som utmanade den egna autonomin.

"...det har varit alltid eller under hela tiden ett par kollegor som hela tiden sagt 'det här har vi alltid gjort, det är inget nytt' så. Medan resten alltid tyckt det varit positivt..." (P4)

"...men det har varit en resa. Verkligen en motståndsresa i detta." (L5)

Ytterligare en hindrande faktor för att skapa förståelse och mening kring PALS-modellen upplevdes vara att vissa kontexter var svårare än andra att involvera i implementeringen. Några från personal och ledning beskrev högstadiet som exempel på en sådan kontext. Större skolor nämndes också. Man visste inte riktigt varför, men tänkte att mängden personal på en större skola kunde vara en bidragande orsak. Vidare upplevdes utbildningsmaterialet vara dåligt anpassat till högstadiet, vilket beskrevs kunde utgöra ett hinder för att ta till sig modellen där. Likaså att personalen då behövde lägga tid och kraft på att anpassa material.

Cognitive participation

Två kategorier identifierades under huvudmekanismen *Cognitive participation*: "Gemensamt engagemang" samt "Ledningens engagemang och styrning".

Gemensamt engagemang

I denna kategori beskrivs betydelsen av att involvera all personal liksom elever i utvecklingsarbetet och olika aspekter av detta. Att all personal involverades, fick komma till tals och arbetade tillsammans beskrevs som en nyckelfaktor i implementeringen.

"Jag har sagt det här med att vi gör det tillsammans, alltså fritids och skola tillsammans. Det är den absolut största framgångsfaktorn vi har." (L5)

Flera i såväl personal som ledning upplevde att synen på eleverna som allas gemensamma ansvar medfört ett gemensamt engagemang på skolorna, och involvering av elever i olika moment nämndes som positivt. Fritids och skolas nära samarbete upplevdes som en central underlättande faktor. Att arbeta i team och hämta stöd av varandra beskrevs också av personalen som underlättande. Vidare beskrev personal vikten av att veta att PALS är en beprövad modell som forskats på som ytterligare en underlättande faktor för att skapa engagemang. Personal beskrev även att möjligheten till samplanering och erfarenhetsutbyte mellan skolor och skolområden kunde underlätta, men en del i PALS-teamen hade önskat mer erfarenhetsutbyte med personal i andra PALS-team i andra skolområden.

Medan vikten av att skapa gemensamma mötesplatser där all personal fick komma till tals och arbeta med frågor tillsammans betonades beskrevs samtidigt påtagliga hinder gällande logistiska och schematekniska utmaningar. Svårigheter att få till tider där både skola

och fritids, lokalvård, matsalspersonal m.fl. hade möjlighet att delta upplevdes kunna leda till skav i verksamheten. Vidare framgick att olika skolor strukturerat samarbetet mellan fritids och skola i PALS-implementeringen på något olika sätt, där en uppdelning där skola och fritids arbetade var för sig beskrevs kunna försvåra. Personalmöten förlagda till kvällstid lyftes fram som en möjlig lösning för att i alla fall komma till rätta med utmaningen för skola och fritids att mötas, men alla hade inte provat detta.

”Det är i teorin bra att alla är med men svårt att få till det i praktiken.” (L1)

”Vi har väl sett det som den stora styrkan hos oss att vi har haft det på arbetsplatstid på kvällstid. Så att det har ju varit den stora fördelen att all personal har varit med.” (P3)

Ledningens engagemang och styrning

”Ledningens engagemang och styrning” innefattar aspekter av chefsens roll i att involvera genom att visa på en riktning, legitimera, motivera och underlätta implementeringen av PALS-modellen. Att beslutet om att implementera PALS grundats i ett kartlagt behov beskrevs som betydelsefullt av några i ledningen. Vidare beskrevs vikten av att det funnits en tydlighet kring riktningen i hela organisationen och en tanke från ledningen med att medvetandegörande och skapa plats för pedagogisk dialog hos alla samtidigt.

”...man har liksom väldigt tydlig, från Barn- och utbildningschef ner till rektor och biträdande rektorer, varit tydlig med att detta är vårt utvecklingsarbete. För det tänker jag också, det är ju också en viktig liksom del.” (L5)

Någon i ledningen uttryckte funderingar kring graden av evidens för att genomföra ett samtidigt införande och beskrev en upplevelse av att kritiska frågor kanske inte fått den plats som skulle behövts inledningsvis, medan någon annan kände sig trygg med forskningsstödet och att det varit en underlättande legitimerande faktor. Upplevelser av att det är berikande att ha olika perspektiv på detta och kunna diskutera frågorna gemensamt betonades.

”...men det är en del kritiska frågor eh som borde kanske ha ställt. Nu har, nu har det blivit bra. Men kritiska frågor som kanske borde ha grundats lite bättre...” (L1)

Flera i ledningen beskrev styrgruppen för PALS-implementeringen som ett betydelsefullt forum som underlättat samarbetet mellan chefsleden och med rektorsgrupp samt med Västra Götalandsregionen i införandet. Till en början saknades rektorsrepresentant i styrgruppen, vilket någon upplevde som negativt tills detta åtgärdades. Högt chefsengagemang beskrevs vidare av både personal och ledning som en viktig del. En chef

som gör plats för och engagerar sig i implementeringen underlättar, medan det motsatta, exempelvis en rektor som inte engagerar sig i PALS-teamet, beskrevs som hindrande.

”Och sen är det viktigt att rektorn har ju, har ju är ju den som liksom planerar ut lägger ut tiden på möten och så i kalendariet. Och det underlättar ju att hon tycker att det har varit viktigt, den tiden ska finnas liksom.” (P4)

Collective action

Två kategorier identifierades under huvudmekanismen *Collective action*: ”Stöd och resurser i implementeringen” samt ”Olika behov i olika tidsfaser”.

Stöd och resurser i implementeringen

I denna kategori beskrivs hur deltagarna upplevde att implementeringen av PALS-modellen fungerat i praktiken utifrån exempelvis stödstrukturer, tid och utbildning. Strukturen med nyckelpersoner på olika nivåer som drivit och stöttat implementeringen utifrån ett tydligt upplägg upplevde såväl personal som ledning som underlättande i implementeringen. Både personal och ledning beskrev PALS-instruktörer, PALS-team och kommunens projektledare som nyckelpersoner i genomförandet.

”Att det har funnits utsedda personer och ett koncept som vi följer tänker jag, alltså ordning och reda strukturer i det. Det, det tänker jag.” (L1)

Såväl PALS-teamuppdrag som PALS-instruktörsuppdrag beskrevs som roligt och stimulerande av flera i personalen, men det framkom också att PALS-instruktörsuppdraget periodvis kunnat upplevas som utmanande och tungt. Deltagare beskrev exempelvis en känsla av att behöva kunna mycket mer än kollegorna för att kunna bemöta frågor. En del beskrev processen med att bli certifierad som PALS-instruktör som särskilt pressande och att det funnits en otydlighet i vems intresse det låg att genomföra certifieringen.

”Det [certifieringen] var för mig alltså nästan avhopp-försvårande. Nu är ju det över. Men det året, eller när det nu var, mm nej det tyckte jag la sordin på stämningen. Min stämning.” (P4)

Flera deltagare med nyckelroller beskrev vidare att de fått göra mycket förberedelsearbete på sin fritid för att hinna med sitt uppdrag och införandet av PALS upplevdes som tidskrävande för all personal på skolorna. Samtidigt upplevde en del att det avsatts mycket och tillräckligt med tid för implementeringen i jämförelse med andra utvecklingsarbeten.

"Men tiden är det många som kommer tillbaka till, att det tar mycket tid. Och det tar ju tid för oss, mötena, och det tar ju tid för mötena i arbetslagen och så där. Sen är det ju så att tidsaspekten är ju om man nu ska se lite svårigheter". (P3)

Den fasta formen och strukturen i implementeringen av PALS var något som upplevdes som både underlättande och hindrande av personal och ledning.

"Den här oerhört fasta formen, mötesformen och strukturen, är ju både det som har möjliggjort att vi har kommit så här långt men det har också emellanåt upplevts som stelt." (L5)

Vikten av att kunna anpassa upplägg och utvecklingstakt i genomförandet utifrån skolors och elevgruppers unika behov underströks, medan upplevelser av detaljstyrning och delvis även standardisering beskrevs som hindrande. Både personal och ledning nämnde skolornas arbete med att få in PALS-moment i årshjulet som en underlättande faktor i vidmakthållandet av olika moment. Personal beskrev även att årshjulet skulle kunna utgöra ett bra stöd i att exempelvis upprätthålla mötesplatser och metoder för samsyn och relationsfokus.

Vikten av handledning beskrevs av både personal och ledning. Handledningen från enheten Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa till instruktörer och möjligheten att då mötas i grupp inom nyckelrollen beskrevs som underlättande. Instruktörers handledning av PALS-team beskrevs vidare som en central underlättande faktor liksom stödet från kommunens projektledare, exempelvis gällande särskolans förutsättningar för implementering där enheten Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa upplevdes ha svårare att ta det perspektivet.

"Jag tycker det har varit väldigt lätt att vara handledare egentligen för att det alltså dom här instruktörerna, vi har ju blivit handledda väldigt bra av dom." (P3)

Vidare framkom att utbildningsdagarna och handboken underlättade under implementeringen. Utöver det stöd som handboken utgjorde beskrev personal att initiativ bland personalen för att konkretisera och tydliggöra material i egna dokument på skolan och med hjälp av bildstöd varit underlättande och till hjälp i införlivandet på den egna enheten. Vikten av att upprätthålla och återkommande öva på olika färdigheter beskrevs också.

"För min del tycker jag att dom här utbildningsdagarna. Det var väldigt viktigt för mig för jag, jag vet att vi har pratat om det i vår handledningsgrupp. Eh man fick ju den här manualen att följa. Och det var liksom en trygghet att man hade den för det var så ovisst tyckte jag liksom. Man visste inte riktigt vad man skulle göra och då behövde man en manual och då behövde man utbildningsdagarna. Jag behövde

det, ska jag säga, för att känna mig lite säker.” (P4)

Under de år som implementeringen pågått utvecklades en ny uppdaterad version av handboken till stöd i genomförandet. Denna beskrev både personal och ledning som mer underlättande än den föregående vilken upplevdes som mer otydlig, rörig och delvis dåligt anpassad till det svenska skolsystemet. Flertalet personal tog vidare upp att PALS-begreppet upplevdes som svårförståeligt och ett hinder i kommunikationen med elever och vårdnadshavare. Någon berättade att de löste det genom att använda andra ord för att beskriva PALS, medan andra famlade mer efter ord när frågor lyftes från exempelvis vårdnadshavare.

”Ja, det var någon förälder som frågade ’PALS vad var det nu igen?’ och jag du vet, vad står det för? Och då får man alltid liksom vänta lite så ska jag bara googla lite...Det är lite trist att det heter PALS.” (P2)

Olika behov i olika tidsfaser

Kategorin ”Olika behov i olika tidsfaser” innefattar aspekter av hur tidens gång beskrivs ha påverkat upplevelsen av implementeringens genomförande. Både personal och ledning upplevde en utveckling över tid, där implementeringen genomgått olika faser som också behövt olika fokus. Ett ordentligt förberedelsearbete initialt beskrevs som en underlättande faktor av ledning samtidigt som en del av ledning och personal upplevde att det tog alltför lång tid innan man kom i gång. Ledning och personal beskrev svårigheter avseende timing i information som en hindrande faktor vid uppstart. Upplevelser av förvirring och osäkerhet beskrevs vidare ha präglat en del personers upplevelse av den initiala fasen och flera beskrev att de blivit tryggare ju längre i implementeringen de kommit.

”Jag tror personalen, alltså precis som jag, att det faller på plats efter hand. Alltså jag tror att alla andra kanske upplever det lika som jag fast ur deras perspektiv. ’Vad är detta och vad ska det leda till?’. Om jag inte kunde förmedla så himla bra eftersom jag inte fattade själv så har väl dom blivit tryggare ju mer trygg jag blir. Tänker jag i alla fall.” (P4)

Såväl ledning som personal underströk vikten av tydlighet kring att det fanns en långsiktig tidsplan avseende implementeringen. Vissa svårigheter initialt gällande tilltro till detta, med hänvisning till att det i skolvärlden är vanligare med kortare satsningar över ett läsår, beskrevs emellertid.

”Ja många saker som vi gör i skolans värld ska gå så fort och så gör vi någonting och så får vi en utbildning och så hopp, då var det färdigt. Det här fortgår ju hela tiden och vi får tid till det och det, det är positivt.” (P2)

”Ganska mycket tvivel i personalgruppen att ’Jaha nu kommer en ny modefluga, vi får se hur länge vi får hålla på med det’. Alltså lite rädsla för att lägga ned väldigt mycket arbetstid och energi på någonting som man sen inte får fortsätta med. Just apropå att man haft ganska kortare satsningar eller så innan. (L1)

Känslan av att ha stått och stampat i perioder utan att komma framåt, med risk för att arbetet ebbade ut, beskrevs av personal och man funderade bl.a. över om pandemin påverkat. Ledning och personal beskrev det som både underlättande och hindrande när implementeringen som projekt gick mot sitt slut. Vid studiens genomförande hade implementeringen pågått i ca. fyra års tid och några deltagare från ledning och personal funderade kring hur man skulle kunna upprätthålla nya arbetssätt framåt. En oro för att arbetssätt skulle falla på sikt om man slappnade av för mycket beskrevs av någon, liksom en annan uttryckte en mättnad och att det kunde kännas både skönt och förvirrande att inte lägga lika mycket tid på just PALS framöver.

”För det tror jag är den största utmaningen när vi nu har jobbat klart med alla delarna. Det är ju å hålla det levande.” (P3)

”Vad kan vi förvänta oss av oss själva här nu då för att det ska få mer input eller ska vi liksom va nöjda och jobba vidare med det här? För vi investerar väldigt mycket tid som vi, och när jag säger vi så tänker jag det är det jag suger in liksom från olika medarbetare, att nu kanske vi vill lägga mer tid på något annat. Ja, där är vi nu.” (L1)

Vidare underströk någon att PALS inte är ett projekt som man blir färdig med, utan ett arbetssätt som ska fortgå.

”Ja, det är ett arbetssätt ja. Det är liksom inte ’nämen nu har vi ju checkat av den grejen, PALSAT färdigt’.” (P2)

Vikten av en organisation för styrning på övergripande nivå som skulle fortgå även i vidmakthållandefas, liksom tryggheten i att det finns ledstänger i PALS-modellen som bär även efter projektslut beskrevs.

Reflexive monitoring

Två kategorier identifierades under huvudmekanismen *Reflexive monitoring*: ”Positiva upplevelser och attityder till PALS” samt ”Lärande för förbättringsarbete”.

Positiva upplevelser och attityder till PALS

Denna kategori rymmer aspekter som rör såväl den individuella som kollektiva upplevelsen av PALS-modellens värde. Flertalet deltagare i fokusgruppsdiskussionerna från

såväl personal som ledning beskrev att en underlättande faktor i implementeringen varit att stor del av personalen såg en nytta med modellen. Personal och ledning beskrev positiv erfarenhetsåterkoppling som underlättande och att det även ökade möjligheten att arbetet fortsätter.

”Det var ingen som tänkte att nämen det här kommer vi inte, vad ska jag ha för nytta med det utan alla såg ju en nytta med att vi skulle göra det. Ja, tänker jag. Det har nog underlättat.” (P2)

”Ja men i det som framför allt har varit som möjliggörande, det är ju att det finns ett intresse hos alla pedagoger. Man tycker att frågan, alltså innehållet i PALS själva tillvägagångssättet eller synsättet, är oerhört klokt och användbart.” (L5)

Lärande för förbättringsarbete

”Lärande för förbättringsarbete” innefattar aspekter som rör systematisering och metoder för utvärdering gällande PALS användbarhet och effektivitet. Ledning och personal tog upp vikten av att se utvärderingen av PALS som en del i det systematiska kvalitetsarbetet på skolan och att det är viktigt att inte samla in utvärderingsdata som inte bidrar eller tas om hand.

”Å det, det är väl jättebra att vi mäter saker utifrån implementering av PALS. Men vi har redan en väldigt massa mått på kvalitet i skolan som man behöver förhålla sig till också.” (L1)

Såväl ledning som personal upplevde att enkätsvaren på den enkät som Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa använder i sin kontinuerliga uppföljning av implementeringsnivå på skolorna, Checklista A, var svårtolkade. Ledning beskrev dialog kring enkätsvar som överraskar eller spretar som underlättande i förbättringsarbetet.

”Nu tycker ju jag att den här enkäten är väldigt krånglig och utläsa när man får tillbaka den. Eh för man får ju tänka tre gånger innan man liksom har förstått, jaha den frågan hör den ihop med den eller vilken ordning är det i och hur ska man läsa detta? Det är en krånglig enkät, är det.” (P4)

Det värdefulla med ett utifrånperspektiv, till exempel genom besökare på skolan som uppmärksammar förändring, beskrevs av ledning. Vidare sa både personal och ledning att man önskar mer utvärdering och återkoppling från vårdnadshavare framöver.

”Vi har liksom den biten med föräldrarna kvar. Alltså det är väl den stora biten som alltså just att få in dom i det här arbetet. Så den, den återkopplingen vet vi ju ingenting om än liksom så.” (P3)

Genomgående för samtliga huvudmekanismer i NPT

”Vikten av personalkontinuitet” innefattar olika aspekter av att vara samma personal och ledning under implementeringen kontra att nya personer kommer in. Att vara samma personal under implementeringen upplevdes av både personal och ledning som en central underlättande faktor i allt arbete i implementeringen och nämndes i relation till både arbetet med att skapa förståelse, involvera, genomföra och utvärdera i implementeringen av PALS. Likaså beskrevs dess motsats, ny personal som ska börja arbeta utifrån PALS, som en ibland hindrande faktor i utvecklingsarbetet då nya medarbetare ännu inte hade en förståelse för PALS-modellen och det tog tid att komma in i arbetet och få en fördjupad förståelse. Ju längre implementeringen pågått, desto större utmaning att sätta in ny personal i arbetssätten.

”Jag tror att det är mycket att dom missar dom här diskussionerna som vi har i grupper. Att vi lär av varandra. Det är inte så lätt för mig att bara sitta med en nyanställd, för det är mycket tid som vi diskuterar och som vi vänder ut och in på oss själva och tänker efter och det missar dom ju och det ger mycket. Det är väl det som är svårt, att ge dom det, för det kan ju inte jag göra.” (P2)

Flera beskrev att det tagit tid att hitta en bra form för introduktion av ny personal och att man provat sig fram avseende detta. Vikten av att sätta en struktur beskrevs liksom att man redan vid anställningsintervjun signalerar att man arbetar utifrån PALS.

Diskussion

Syftet med den här fokusgruppstudien är att utforska hur personal och ledning upplevt implementeringen av skolmodellen PALS i sin kommun utifrån de två frågeställningarna 1) Vilka underlättande faktorer vid implementering av skolmodellen PALS universella del, modul 1, upplever personal och personer i ledningsfunktion? 2) Vilka hindrande faktorer vid implementering av skolmodellen PALS universella del, modul 1, upplever personal och personer i ledningsfunktion?

Fokusgruppsdiskussionerna med personal och ledning ger till stor del ett samstämmigt resultat vad gäller underlättande och hindrande faktorer. Sammanfattningsvis visar resultatet att personal och ledning har flera positiva erfarenheter från implementeringen av PALS och att viktiga förutsättningar för detta bl.a. upplevts vara att den fått ta tid, mött ett behov, har skapat ett brett engagemang och involverat många i implementeringsprocessen samt att modellen med dess bakomliggande filosofi i stort upplevs vara i linje med skolans uppdrag och värdegrund. Funderingar kring PALS passform för högstadiet liksom om PALS är svårare att implementera på en större skola framkommer dock samt hindrande faktorer av logistisk

och schemateknisk men även psykologisk karaktär. PALS-modellens fasta form och struktur upplevs av såväl ledning som personal som både underlättande och hindrande i implementeringen. Personalkontinuitet beskrivs underlätta implementeringsprocessens alla delar.

Coherence: förståelse och meningsskapande kring det arbete som ska göras

NPT-ramverket betonar att normalisering av en ny metod eller modell är beroende av ett arbete där man definierar och organiserar det nya i relation till tidigare arbetssätt, så att det blir till en kognitiv och beteendemässig helhet (May & Finch, 2009). I denna studie belyser både ledning och personal på olika sätt att ett sådant arbete skett på flera skolor i berörd kommun under implementeringen. Liksom i tidigare svenska studier (Karlsson & Godorn, 2020; Nylén et al., 2021) beskrivs exempelvis att PALS kunnat integreras med och bidra till det kontinuerliga arbetet med värdegrund och bemötande på skolorna samt gett en form för att arbeta med det hälsofrämjande och förebyggande arbetet, utan att modellen därmed behövt spela ut redan etablerade arbetssätt.

Hur väl en modell upplevs stämma överens med en viss miljö och i en viss kultur är av stor vikt vid en implementering (Moore et al., 2013; Folkhälsomyndigheten, 2017). Den här studiens resultat pekar liksom tidigare svenska PALS-studier (Karlsson & Godorn, 2020; Nylén et al., 2021, Talme et al., 2018) på att många upplever att PALS med dess bakomliggande filosofi passar på svenska skolor, även om olika lokala kontexter kan behöva studeras närmare då bilden inte är helt entydig. Att PALS-implementering upplevs svårare på högstadiet är känt från tidigare forskning avseende PALS i Sverige (Nylén et al., 2021, Karlsson & Godorn, 2020) liksom i USA (Feuerborn et al., 2016; Pas et al., 2015) och beskrivs även i denna studie. Det framkommer också att det finns en del personal även på låg- och mellanstadieskolor som har svårt att se vad PALS tillför i relation till redan etablerade arbetssätt på skolan.

Tyre och Feuerborn (2021) menar att misstro och motstånd vid implementering av den amerikanska varianten SW-PBIS ibland kan grunda sig i missförstånd, där modellen felaktigt ses som ett strikt standardiserat program och de betonar vikten av att föra återkommande samtal kring detta. Wood (2017) konstaterar att en anledning till misstro hos lärare vid implementering av nya arbetssätt kan vara upplevelsen av att inte involveras i ett tidigt stadium och i formandet av det som ska implementeras. De lösningar modellen presenterar kan då uppfattas som meningslösa och skilda från den kontext och vardag som lärarna befinner sig i. Denna studie belyser också vikten av personalkontinuitet, då ny personal inte varit en del av hela den menings- och förståelsesskapande processen och därmed kan ha

svårare att ta till sig modellen. Vad som spelat in för den personal som uppfattas uttrycka misstro och motstånd i berörd kommun vet vi inte säkert och är något att lära mer kring framöver.

Skillnaden mellan PALS-modellen och det vanliga sättet att göra saker på framträder ibland som hårfin i deltagarnas beskrivningar. Å ena sidan beskrivs PALS bekräfta det som man redan gör, å andra sidan upplevs PALS ge något nytt. Vad är skillnaden? Samtalen landar återkommande i att det som skiljer PALS från tidigare arbetssätt är den struktur som modellen ger för att arbeta med och stärka relationer. I skriften *Hälsa för lärande – lärande för hälsa* (Skolverket, 2019) lyfts att arbetet för goda ömsesidiga relationer är en väsentlig friskfaktor och viktig hälsofrämjande insats på universell nivå i svensk skola. Vikten av att skapa och upprätthålla goda relationer med elever är inte något nytt som personal och ledning lärt sig i och med PALS-implementeringen, men PALS förefaller ha hjälpt till att verkligen belysa och fördjupa arbetet med detta.

Att förstärka det positiva och i första hand bemöta problembeteenden på andra sätt än med konsekvenser beskrivs av flera deltagare som det som varit svårast att ta till sig ute på skolorna. Redan i den första implementeringsstudien av PALS i Västra Götaland lyftes utmaningar gällande detta (Karlsson & Godorn, 2020) och även amerikanska studier har visat på liknande resultat (t.ex. Pas et al., 2015; Reinke et al., 2013; Tyre & Feuerborn, 2021). I dessa studier föreslås exempelvis mer tid för utbildning och handledning, möjlighet att dryfta frågor för att undvika missförstånd samt kontinuerlig dialog och träning bland personalen för att understödja nya förhållningssätt. Detta ingår också i Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsas implementeringsstöd i Västra Götaland (Karlberg, 2022). Resultatet av denna studie indikerar dock att man kan behöva utveckla arbetet med detta ytterligare.

Några deltagare kopplar också utmaningarna i arbetet med att förändra förhållningssätt till konsekvenser till att personal möter elever med så pass stora svårigheter att modul 1 i PALS upplevs otillräcklig. PALS-modellen vilar på det teoretiska och praktiska ramverket Respons till intervention (RIT) där den universella delen, modul 1, utgör grunden i en s.k. insatspyramid (Karlberg, 2022; Ogden, 2022). I modul 1 är fokus på att stötta ledarskap i klassrummet, positiv förstärkning av beteenden och förebyggande social färdighetsträning och detta förväntas vara tillräckliga insatser för ungefär 80 till 90 procent av skolans elever (Ogden, 2022). Ungefär fem till tio procent av eleverna förväntas behöva mer i form av exempelvis ökad uppföljning och avgränsade gruppinterventioner, medan ungefär en till fem procent av eleverna förväntas behöva omfattande varaktiga och intensiva insatser. Talme et al. (2018) lyfter vikten av att införa modul 2 som innefattar individinriktade moment

i PALS för att få full effekt. Vidare konstaterar Weare och Nind (2011) i sin metaöversikt att skolomfattande modeller kan ge en något högre effekt om de kombineras med individuella insatser, även om balansen dem emellan behöver studeras mer. Enligt implementeringsplanen för PALS behöver modul 1, med dess universella ansats, vara väl implementerad och skolan ha uppnått en implementeringsgrad av minst 80 procent innan implementering av modul 2 med individbaserade insatser påbörjas (Karlberg, 2022; Ogden, 2022). Detta förväntas ta cirka tre till fem år. Under tiden hänvisas till elevhälsans resurs för individbaserade insatser (Karlberg, 2022). Kommuner som liksom i den här studien breddinfört PALS till alla grundskolor samtidigt kan behöva ta ställning till om enskilda skolor ska gå vidare med implementering av modul 2 före andra skolor i kommunen, beroende av hur snart man uppnått 80 procent implementeringsgrad av modul 1. Oavsett beslut i den frågan förefaller samarbetet mellan nyckelpersoner i PALS-implementeringen och elevhälsan som helhet vara centralt för att skolan och dess personal ska känna sig trygga med hur de kan arbeta individanpassat samtidigt som PALS modul 1 implementeras.

Cognitive participation: involvering och deltagande

Samtidigt som deltagare i den här studien beskriver gemensamt engagemang bland personalen på hela skolan som en nyckelfaktor och en styrka i PALS-modellens ansats beskriver också flera deltagare hinder av praktisk och logistisk karaktär för att uppnå detta, vilket är överensstämmande med tidigare studier (Feuerborn et al., 2016; Karlsson & Godorn, 2020; Nylén et al., 2021; Tyre & Feuerborn, 2021). För att lyckas med en implementering krävs att deltagare kollektivt investerar åtagande och engagemang i arbetet och arbetet formas av de faktorer som främjar eller hämmar deltagandet (May & Finch, 2009). May et al. (2020) konstaterar att, "No matter how much individual potential and commitments are valued socially, implementation processes are collective and collaborative in their form and direction" (s. 151). När inte gemensamma mötesplatser kan lösas finns inte heller det forum där förståelse, engagemang och aktivitet skapas, vilket kan generera problem av olika slag. I linje med Nylén et al. (2021) beskriver deltagare i denna studie att en underlättande faktor är om tider för gemensamt arbete läggs på redan avsatta tider för exempelvis arbetsplatsträffar.

Både ledning och personal tar upp att rektorns engagemang i PALS-teamet är viktigt för att visa på en riktning, frigöra tid och stödja processen, vilket tidigare även framhållits i flera svenska och amerikanska studier (t.ex. Jarboe, 2020; Karlsson & Godorn, 2020; Nylén et al., 2021). Skolverket (2020) konstaterar att rektorn generellt sett har en central roll i förbättrings- och utvecklingsarbetet på den enskilda skolan och betonar samtidigt rektorns beroende av ett uttalat stöd från huvudmannen. För att uppnå en framgångsrik implementering

av PALS förefaller en integrering med det kontinuerliga skolförbättringsarbetet vara centralt liksom styrning och stöd i prioritering från huvudmannen. Detta har adresserats i berörd kommun genom beslutet att breddinföra PALS och leda implementeringsarbetet med en övergripande styrgrupp, men kan ändå vara nog så utmanande att tillämpa i vardagen.

Collective action: operationalisering av PALS

När väl personal och ledning förstått vad det är som ska införas och organiserat sig runt det behöver arbetet operationaliseras, vilket är beroende av faktorer som gör det möjligt att gå till handling (Wood, 2017; May & Finch, 2009). De underlättande och hindrande faktorer i relation till resurs- och implementeringsstöd som framkom i denna studie skiljer sig till del från Karlsson och Godorns (2020) tidigare implementeringsstudie av en PALS-liknande modell i Västra Götaland. Då konstaterades hindrande faktorer kopplat till både otillräcklig utbildning, handledning och skriftlig vägledning. Sedan dess har enheten Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa arbetat med att utveckla implementeringsstödet i Västra Götaland och denna studie indikerar att det gett resultat. Vissa frågor, såsom exempelvis hur användarvänlig akronymen PALS är eller systemet med en certifieringsprocess för PALS-instruktörer, kan behöva utforskas och hanteras vidare i dialog mellan Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa och berörda kommuner, men i stort beskrivs stödet fungera bra idag.

En av de kanske största hinder att förhålla sig till och som framhålls av både personal och ledning i den här studien är emellertid tidsbrist. Tidsbrist är en vanlig anledning till att anpassningar görs vid införandet av evidensbaserade modeller (Moore et al., 2013) och brist på tid för innovativt utvecklingsarbete är över lag en central hindrande faktor vid implementering av nya metoder, modeller eller processer i skolan (Wood, 2017; Andersson et al., 2022). Jarboe (2020) beskriver också i sin systematiska översikt att tidsbrist är ett vanligt hinder vid implementering av SW-PBIS och även svenska studier framhåller detta (Karlsson & Godorn, 2020; Nylén et. al, 2021).

Även om PALS-modellens tydliga form beskrivs ha underlättat prioritering av tid för PALS är skolan ändå en del av ett öppet system som innebär ständiga utbyten med andra (Andersson et al., 2022; Rapport från riksdagen, 2013). Detta öppna, komplexa system kräver respekt för olika perspektiv och behöver acceptera och förhålla sig till osäkerhet (Andersson et al., 2022). Att nya utvecklingsinitiativ och försök till lösningar får ersätta varandra i högt tempo i skolans värld ökar risken för både misstro i uppstartsfas och en slags utvecklingströtthet. Den här studien visar emellertid att med en tydlighet kring långsiktighet, som bekräftas över tid, kan förtroende skapas och engagemang utvecklas och fördjupas.

I linje med deltagarnas beskrivning betonar NPT att omfamnandet av något nytt rör sig om en process som öppnar sig över tid (May et al., 2020). PALS-implementeringens olika faser och aktiviteter i berörd kommun har följt på förhand definierade och väl studerade steg med grund i Fixsens implementeringsteori (Fixsen & Blase, 2020), vilket gissningsvis bidrar till den positiva upplevelsen av ett tydligt format och en trygg struktur att luta sig tillbaka på. Samtidigt är implementering en dynamisk process där tidsfaser överlappar varandra och är icke-linjära (Fixsen & Blase, 2020). Hänsyn behöver tas till de olika behov som finns i olika faser och den process som utvecklar sig samtidigt som en styrning finns som är vägledande och driver processen framåt. Vidare behöver beaktas att det kan uppstå en brist på synkronisering gällande var i processen personal befinner sig när nya personer börjar som inte varit en del av tidigare implementeringsarbete.

Spänningen mellan att själv vilja äga och leda en process och samtidigt ha stöd i en fast form som innebär en viss styrning framträder i denna studie i både ledning och personals beskrivning. Vikten av att kunna anpassa till skola och elevgrupp under PALS-implementeringen understryks av deltagare, något som även tidigare implementeringsstudier avseende PALS belyst (t.ex. Karlsson & Godorn, 2020; Nylén et al., 2021; Feuerborn et al., 2016). Utmaningen med att balansera metodtrohet och anpassningar är något som återkommer i implementeringsslitteraturen (t.ex. Folkhälsomyndigheten, 2017; Hasson & Von Thiele Schwartz, 2017). Moore et al. (2013) konstaterar att anpassningar är vanligt förekommande vid införandet av evidensbaserade modeller i skola och socialtjänst och att dessa både kan höja och sänka den ursprungliga intentionen. I vissa fall förekommer de utan att påverka utfallet negativt och ibland kan de t.o.m. förbättra utfallet (Durlak & DuPre, 2008). I stället för att tro att anpassningar går att undvika rekommenderar Moore et al. (2013) att man fastställer när och varför de görs, vad de består i och hur de följer metoden eller modellens mål och bakomliggande teori. Den här studien indikerar att detta kan behöva diskuteras mer i samband med PALS-implementering och i relation till olika skolors styrkor, utmaningar och utvecklingstakt. En tydlig kommunikation kring kärnkomponenter som inte bör modifieras och identifiering av faktorer som behöver och kan anpassas kan gagna implementeringen liksom att tydliggöra syfte med och tidpunkt för när anpassningar lämpligast görs (Hasson & Von Thiele Schwartz, 2017; Moore et al., 2013).

Reflexive monitoring: hur PALS följs upp och värderas av ledning och personal

En viktig del för att en ny metod eller modell ska normaliseras är att den uppfattas som användbar och ger en positiv återkoppling (May & Finch, 2009; Folkhälsomyndigheten, 2017). Deltagarnas upplevelser i denna studie är till del i linje med tidigare forskning som

visar att PALS-modellen möter ett behov och leder till positiva förändringar i det dagliga arbetet (t.ex. Bradshaw et al., 2010; Bradshaw et al., 2012; Sørli & Ogden, 2015; Talme et al., 2018). Hur uppföljning och utvärdering avseende PALS bäst genomförs framåt kopplat till val av formulär, synkronisering med skolans systematiska kvalitetsarbete och inhämtande av vårdnadshavares och elevers perspektiv kan dock behöva studeras och/eller arbetas vidare med.

I handboken (Karlberg, 2022) betonas vikten av samarbete med vårdnadshavare men studiens deltagare, personal såväl som ledning, beskriver att de inte uppfattar en tydlig återkoppling från dessa. Jag har inte heller funnit några studier, amerikanska eller svenska, som utvärderar vårdnadshavares erfarenheter av PALS-implementering på sina barns skolor. Även hinder gällande att kommunicera med vårdnadshavare och elever utifrån PALS-begreppet beskrivs i denna studie och ett fortsatt utvecklingsarbete avseende dessa olika delar föreslås därför framåt.

Metodologiska överväganden

Någon form av subjektiv tolkning präglar alltid en kvalitativ studie. Graneheim och Lundman (2004) betonar att verkligheten kan upplevas på olika sätt och förståelsen av det som sägs är därför beroende av tolkning och kan uppfattas olika. Metoddiskussionen nedan utgår från begreppen *trovärdighet*, *pålitlighet* och *överförbarhet* för att så långt det är möjligt säkerställa en *tillförlitlighet* vid tolkning av studiens resultat (Graneheim & Lundman, 2004). Vidare har Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ; Tong et al., 2007) stämmts av för att tillförsäkra att information av vikt för att bedöma kvalitet i en kvalitativ studie belyses i arbetet.

Trovärdighet

Urval. *Trovärdighet*, d.v.s. tilltro till hur väl data och den analytiska processen möter upp mot studiens syfte (Graneheim & Lundman, 2004), bemöts i studien genom att inkludera ett meningsfullt urval med variation avseende uppdrag i PALS-implementeringen, profession, ålder och skola. Man bör beakta att PALS-modellen påverkar och involverar en stor mängd personal, elever och deras närstående och att studien belyser ett axplock av dessa erfarenheter men utifrån ett genomtänkt urval. En balans mellan att uppnå variation och en hanterbar mängd data eftersträvades i studien och antalet deltagare har sannolikt varit tillräckligt för att få ett rikt material för att besvara studiens frågeställningar. Färre personal med uppdrag i PALS-team än förväntat anmälde intresse, vilket kan ha påverkat bredden i de upplevelser som beskrivs i relation till personals upplevelser. PALS-instruktörer samt ledning var dock

väl representerade i förhållande till mängden personer i urvalsgrupp och fördelningen mellan personal och ledning var nästintill jämnt fördelad i fokusgrupperna, vilket kan antas ge en bra balans i olika perspektiv. Som beskrivs i resultatdiskussionen överensstämmer också studiens resultat i många fall med tidigare studier, vilket indikerar att urvalet bidragit med en bredd i perspektiv. Genom att studien genomfördes i samarbete med en kommun som breddinfört PALS möjliggjordes ett urval med personal från flera olika skolor som alla hade kunskaper och erfarenheter av relevans för studien och var insatta i det ämne som diskuterades.

Deltagandet från högstadieskolor blev emellertid lågt och man behöver beakta att högstadiepersonals egna upplevelser inte speglas i studiens resultat gällande personalens erfarenheter. Ledningens upplevelser speglar vidare i begränsad omfattning högstadieskolors perspektiv. Det finns en spridning i deltagarnas ålder och de har alla lång erfarenhet i yrket som kan berika studien. Samtidigt är det en brist att studien inte fångar erfarenheter från personal som är nya i yrket. Det är också möjligt att personal med ett lägre eller neutralt engagemang i PALS-implementeringen avstod deltagande, vilket kan ha påverkat vilka underlättande och hindrande faktorer som framkommer.

Analys och bearbetning av data. Genom att själv leda fokusgrupperna och därefter transkribera materialet har det getts tillfälle att bearbeta information i flera steg. En brist är att jag inte har någon större tidigare erfarenhet av att genomföra kvalitativa studier. En omsorgsfull analysprocess med oberoende kodning av handledare och mig och därefter avstämning för att uppnå samsyn tillämpades dock för att stärka *tillförlitligheten* i analysen. Varken huvudhandledare eller jag själv har egen professionell erfarenhet av arbete med PALS-modellen till vardags, men det har däremot bihandledare. Detta tillför flera perspektiv och en balans i diskussioner, analysprocess och i sammanställningen av resultat. Resultatredovisningen har slutligen delgetts observatörerna för att stämma av resultatredovisningen med deras bild.

NPT som teoretiskt ramverk. NPT utgör ett verktyg för att förstå och förklara hur sociala processer genom vilka nya och förändrade sätt att tänka, handla och organisera sig tar sig uttryck i en implementering (May et al., 2020). Valet av NPT som teoretiskt ramverk i studien uppfattas ha bidragit på ett positivt sätt till att belysa interpersonella och kontextuella aspekter, vara relevant vid studiet av en implementeringsprocess i skolans värld och har med sina beskrivna huvudmekanismer för normalisering av en ny metod eller modell varit till hjälp för att illustrera aspekter av PALS-implementering på ett nytt sätt. Att resultatet också i stora drag överensstämmer med tidigare PALS-studier som tillämpat andra teoretiska ramverk indikerar en balans mellan induktiva och deduktiva inslag i analysprocessen och att olika

ramverk inte behöver motsäga utan kan komplettera varandra. Den semi-strukturerade diskussionsguiden förefaller ha tillåtit en variation av individuella upplevelser och erfarenheter som utifrån analysprocessens abduktiva ansats fångar en bredd av perspektiv samtidigt som NPT ger en värdefull riktning i analysen och i diskussionen av resultat.

I linje med McEvoy et al. (2014) systematiska översikt av studier som använt NPT i implementeringsprocesser uppfattas att de olika huvudmekanismerna ibland överlappar. Deras ömsesidiga relation till varandra gör att det i vissa fall varit svårt att avgöra var en viss kategori från den induktiva analysprocessen passar bäst. Underlättande faktorer för förståelse- och meningsskapande kan t.ex. ses som en förutsättning för och del i engagemang och involvering samtidigt som engagemang och involvering förutsätter förståelse- och meningsskapande aktiviteter. Som May et al. (2020) skriver så är de olika huvudmekanismerna i NPT ömsesidigt beroende och bör inte ses som statiska steg i en linjär process. McEvoy et al. (2014) konstaterar vidare att det inte behöver vara ett problem och att även om det i vissa fall kan diskuteras vilken huvudkomponent som passar bäst för en viss determinant, så är själva syftet med NPT att hjälpa till att lyfta viktiga aspekter av en implementeringsprocess.

Pålitlighet

Användandet av samma diskussionsguide med frågor kring samma områden vid samtliga fokusgrupper ökar studiens *pålitlighet* och stadgan i datainsamlingen. *Pålitlighet* är i hög grad kopplat till *trovärdighet* och uppnås därför även genom detaljerad redovisning av studiens genomförande och analysprocess. Insamlandet av data skedde under en sammanhållen tidsperiod om ungefär två månader, vilket medför att upplevelser av implementeringsprocessen utforskats under en avgränsad tidsperiod. Det bör beaktas att deltagarna tillfrågades om sina upplevelser avseende hela implementeringsprocessen, vilket medför att de i en del fall beskrivit hur de minns händelser ett eller flera år tillbaka i tiden och i andra fall delar upplevelser från sådant som pågår. Det är möjligt att vissa erfarenheter och upplevelser som beskrivits i fokusgrupperna inte hade kommit upp vid en annan tidpunkt, medan andra betonas mer. Sammantaget kan deltagarnas erfarenhet av att ha arbetat med implementering av PALS i flera års tid i berörd kommun ge ett djup och tidsperspektiv som är givande för studiens syfte och frågeställningar.

Överförbarhet

Överförbarhet gällande studiens resultat till andra kontexter ökar genom att en tydlig beskrivning av deltagare, skolkontext, datainsamling och analys ges. Som tidigare påtalats

speglar dock kvalitativ forskning individers upplevelser och erfarenheter och dessa kan aldrig likställas eller överföras till hela grupper utan behöver förstås i sitt sammanhang.

Förslag till framtida forskning

Studien lyckades inte fånga upp högstadieskolors upplevelser av PALS i någon högre grad och hade heller inte en avgränsning mot att specifikt undersöka större skolors erfarenheter av PALS-implementering. Vidare forskning avseende erfarenheter från implementering av PALS i Sverige med särskilt fokus på dessa kontexter rekommenderas. Vidare vore det värdefullt att studera skolpersonals upplevelser när personalen inte haft ett särskilt uppdrag i PALS-implementeringen. Färre studier har genomförts med detta fokus, men är av stor vikt för att få mer kunskap om hur PALS tas emot, införs och upplevs fungera i det vardagliga arbetet. Vidare belyser studien att personal och ledning saknar kunskap om elevers och vårdnadshavares upplevelser av PALS-implementering i Sverige och att detta behöver undersökas vidare.

Slutsatser

Studiens resultat pekar på att personal och ledning har huvudsakligen positiva erfarenheter av implementeringen och upplever att PALS har bidragit med en struktur för att arbeta relationsinriktat samt att modellen passar i deras verksamhet, framför allt på låg- och mellanstadiet. Svårigheter att involvera en del skolor framkommer och studiens resultat bekräftar beskrivningen av implementeringen som en omfattande och komplex process. Detta styrker vikten av ett resurs- och implementeringsstöd i linje med det upplägg som tillämpats i berörd kommun där samarbete mellan enskilda skolor, på kommunövergripande nivå och med enheten Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa förefaller vara av stor vikt för att uppnå god implementeringskvalitet.

Med ett gott implementeringsstöd, en prioritering av tid och resurser och ett ledarskap som på alla nivåer står bakom implementeringen har PALS potential att kunna implementeras med god kvalitet. Olika utvecklingstakt och behov på enskilda skolor i den lokala kontexten behöver emellertid beaktas och ett fortsatt utvecklingsarbete och/eller forskning som tydliggör när och hur anpassningar lämpligast görs förefaller angeläget.

De underlättande och hindrande faktorer som studien identifierat genererar ny kunskap av värde för personal, ledning och beslutsfattare i Sverige som planerar för eller har påbörjat implementering av PALS.

Referenser

- Alverbratt, C., Carlström, E., Åström, S., Kauffeldt, A., & Berlin, J. (2014). The process of implementing a new working method - a project towards change in a Swedish psychiatric clinic. *Journal of Hospital Administration*, 3(6), 174-189.
<https://doi.org/10.5430/jha.v3n6p174>
- Andersson, E., Rudsberg, K., Sundhäll, M., & Teledahl, A. (2022). *Kollegialt lärande för skol- och undervisningsförbättring - ett helhetsperspektiv*. Studentlitteratur.
- Atkins, S., Lewin, S., Ringsberg, K. C., & Thorson, A. (2011). Provider experiences of the implementation of a new tuberculosis treatment programme: a qualitative study using the normalisation process model. *Health Services Research*, 11:275, 3-12.
<https://bmchealthservres.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6963-11-275>
- Biglan, A., Johansson, M., Van Ryzin, M. J., & Embry, D. (2020). Scaling up and scaling out: consilience and the evolution of more nurturing societies. *Clinical Psychology Review*, 81, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101893>
- Biglan, A., & Van Ryzin, M. J. (2019). Behavioral science and the prevention of adolescent substance abuse. *Perspectives on Behavior Science*, 42(3), 547-563.
<https://doi.org/10.1007/s40614-019-00217-y>
- Biglan, A., Van Ryzin, M. J., & Hawkins, D. J. (2017). Evolving a more nurturing society to prevent adverse childhood experiences. *Academic Pediatrics*, 17(7S), S150-S157.
<http://doi.org/10.1016/j.acap.2017.04.002>
- Blakeman, T., Protheroe, J., Chew-Graham, C., Rogers, A., & Kennedy, A. (2012). Understanding the management of early-stage chronic kidney disease in primary care: a qualitative study. *British Journal of General Practice*, 62(597), e233-242.
<https://doi.org/10.3399/bjgp12X636056>
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on student outcomes. Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133-148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136-e1145. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243>

- Cook, C. R., Frye, M., Slemrod, T., Lyon, A. R., Renshaw, T. L., & Zhang, Y. (2015). An integrated approach to universal prevention: independent and combined effects of PBIS and SEL on youths' mental health. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 166-183. <http://doi.org/10.1037/spq0000102>
- Dahlin-Ivanoff, S., & Holmgren, K. (2017). *Fokusgrupper*. Studentlitteratur.
- Dix, K. L., Slee, P. T., Lawson, M. J., & Keesee, J. P. (2012). Implementation quality of whole-school mental health promotion and students' academic performance. *Child Adolescent Mental Health*, 17(1), 45-51. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00608.x>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal Community Psychology*, 41, 327-350. <http://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Feuerborn, L., Wallace, C., & Tyre, A. D. (2016). A qualitative analysis of middle and high school teacher perceptions of Schoolwide Positive Behavior Supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(4), 219-229. <http://doi.org/10.1177/1098300716632591>
- Fixsen, D. L., & Blase, K. A. (2020). Active Implementation Frameworks. I P. Nilsen & S. A. Birken (Red.), *Handbook on Implementation Science* (s. 62-87). Edward Elgar Publishing.
- Folkhälsomyndigheten. (2017). *Från nyhet till vardagsnytta - om implementeringens mödosamma konst. En rapport om implementering av metoder inom folkhälsoområdet, version 2.0* (Artikelnummer 00393-2017). <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/af0381a876fb42c994da860be9692aba/fran-nyhet-var dagsnytta-implementeringens-modosamma-konst-00393-2017-webb.pdf>
- Folkhälsomyndigheten. (2023). *Skolbarns hälsovanor i Sverige 2021/22 Nationella resultat* (Artikelnummer 22228). <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/48b881b57779498595394ca05525d5d8/skolbarns-halsovanor-sverige-2021-2022-nationella-resultat.pdf>
- Gidlund, U. (2018). *Discourses of Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties (EBD) in Swedish Mainstream Schools*. [Doktorsavhandling,

- Mittuniversitetet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1177809/FULLTEXT01.pdf>
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112. <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: a discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34. <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Hasson, H., & Von Thiele Schwartz, U. (2017). *Användbar evidens, om följsamhet och anpassningar*. Natur & Kultur.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi* (4 uppl.). Natur & Kultur.
- Jarboe, K. B. (2020). *Positive behavior intervention and support: barriers and facilitators to implementation*. [Masteruppsats, Western Kentucky University]. Specialist Projects. Paper 3173. <https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4175&context=theses>
- Karlberg, M. (Red.). (2022). *Modul 1. Skolmodellen PALS, IBIS-modellen. Handbok för personal i skolan för ett systematiskt hälsofrämjande arbete*. Uppsala universitet i samarbete med Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa, Västra Götalandsregionen.
- Karlsson, J., & Godorn, D. J. (2020). Implementering av nya modeller i skolan hamnar lätt i ett sårbart läge. Rektorsbyten är ett sådant. *Psykologtidningen*, 7, 34-37.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471. <http://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 34(4), 224-230. [http://doi.org/10.1016/s1499-4046\(06\)60097-3](http://doi.org/10.1016/s1499-4046(06)60097-3)
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research* (5. uppl.). SAGE Publishing.
- Lundqvist, F. (2018). *Rapport ELSA-enkäten. Förskolan, grundskolan och grundsärskolan. Tingsholm. Elevhälsan och elevassistenter. Rektorer, biträdande och förskolechefer*.

- Ulricehamns kommun, Västra Götalandsregionen, Navet Science Center.
<http://www.navet.com/public/uploads/5dcd2552a19c3RapportELSAenkten.pdf>
- May, C., & Finch, T. (2009). Implementing, embedding, and integrating practices: an outline of Normalization Process Theory. *Sociology*, 43(3), 535-554.
<http://doi.org/10.1177/0038038509103208>
- May, C., Finch, T., & Rapley, T. (2020). Normalization Process Theory. I P. Nilsen & S. A. Birken (Red.), *Handbook on Implementation Science* (s. 144-167). Edward Elgar Publishing.
- McEvoy, R., Ballini, L., Maltoni, S., O'Donnell, C. A., Mair, F. S., & MacFarlane, A. (2014). A qualitative systematic review of studies using the normalization process theory to research implementation processes. *Implementation Science*, 9:2, 1-13.
<http://doi.org/10.1186/1748-5908-9-2>
- Meyers, D. C., Durlak, J. A., Wandersman, A. (2012). The quality implementation framework: a synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal Community Psychology*, 50, 462-480. <http://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
- Moore, J. E., Bumbarger, B. K., & Cooper, B. R. (2013). Examining adaptations of evidence-based programs in natural contexts. *The Journal of Primary Prevention*, 34, 147-161.
<http://doi.org/10.1007/s10935-013-0303-6>
- Moullin, J. C., Dickson, K. S., Stadnick, N. A., Albers, B., Nilsen, P., Broder-Fingert, S., Mukasa, B., & Aarons, G. A. (2020). Ten recommendations for using implementation frameworks in research and practice. *Implementation Science Communications*, 1:42, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s43058-020-00023-7>
- Nilsen, P. (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science*, 10:53, 1-13. <http://doi.org/10.1186/s13012-015-0242-0>
- Nilsen, P., & Bernhardsson, S. (2019). Context matters in implementation science: a scoping review of determinant frameworks that describe contextual determinants for implementation outcomes. *BMC Health Services Research*, 19(1):189, 1-21.
<https://doi.org/10.1186/s12913-019-4015-3>
- Nilsen, P., & Birken, S. A. (Red.) (2020). *Handbook on Implementation Science*. Edward Elgar Publishing.

- Nylén, K., Karlberg, M., Klang, N., & Ogden, T. (2021). Knowledge and will: an explorative study on the implementation of School-Wide Positive Behavior Support in Sweden. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-20. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.618099>
- Ogden, T. (2017). *Ledarskap i klassen. Praktik, teori och forskning*. Studentlitteratur.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2 uppl.). Gyldendal.
- Olsson, E. (2017). Hit flyr lärarna. *Skolvärlden*, 29/3. <https://skolvarlden.se/artiklar/hit-flyr-lararna>
- Pas, E. T., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). Examining contextual influences on classroom-based implementation of positive behavior support strategies: findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Prevention Science*, 16, 1096-1106. <http://doi.org/10.1007/s11121-014-0492-0>
- Rapport från riksdagen. (2013). *Hur kan ny kunskap komma till bättre användning i skolan. Del 1*. (2012/13:RFR10). Riksdagstryckeriet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/rapport-fran-riksdagen/hur-kan-ny-kunskap-komma-till-battre-anvandning-i_h00wrfr10/html/
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1), 39-50. <http://doi.org/10.1177/1098300712459079>
- Skollag (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Skolverket. (2020). *Att ställa frågor och söka svar. Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. (ISBN: 978-91-7559-351-79).
- Skolverket. (2019). *Hälsa för lärande – lärande för hälsa*. (ISBN: 978-91-7559-335-7).
- Smith, J. A. (Red.). (2004). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. SAGE Publications.
- Socialstyrelsen. (2010). *Barn som utmanar. Barn med ADHD och andra beteendeproblem* (Artikelnummer 2010-3-6). <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/kunskapsstod/2010-3-6.pdf>

- Socialstyrelsen & Skolverket. (2016). *Vägledning för elevhälsan* (Artikelnummer 2016-11-4).
<https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/vagledning/2016-11-4.pdf>
- Sørli, M-A., & Ogden, T. (2015). School-Wide Positive Behavior Support-Norway: impacts on problem behavior and classroom climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 202-217.
<http://doi.org/10.1080/21683603.2015.1060912>
- Talme, L., Roll-Pettersson, L., Karlsson, P., & Von Rosen, T. (2018). Ett skolövergripande samverkansprojekt: att skapa studiero och en trygg lärandemiljö. *Nordisk Tidsskrift för Atferdsanalyse*, 45, 1-19.
<https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1623511/FULLTEXT01.pdf>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357.
<http://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Tyre, A. D., & Feuerborn, L. L. (2021). Ten common misses in PBIS Implementation. *Beyond Behavior*, 30(1), 41-50. <http://doi.org/10.1177/1074295621996874>
- Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa/Hälso- och specialistvård för barn och unga/Regionhälsan/Västra Götalandsregionen. (11 juli 2023). *Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa*.
<https://www.vgregion.se/halsa-och-varld/varldgivarwebben/amnesomraden/psykisk-halsa/utvecklingscentrum-for-barns-psykiska-halsa/>
- Von Tetzchner, S. (2016). *Utvecklingspsykologi* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Västra Götalandsregionen. (2022). *Rapport. Skolmodellen PALS. En beskrivning av ett systematiskt förebyggande och hälsofrämjande arbete på skolor i Västra Götalandsregionen 2012-2022*. Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa.
<https://mellanarkiv-offentlig.vgregion.se/alfresco/s/archive/stream/public/v1/source/available/sofia/rhs3486-141060007-69/native/PALS%20rapport%20VGR%202012-2022.pdf>
- Wadström, O. (2004). *Att förstå och påverka beteendeproblem* (3 uppl.). Psykologinsats.

- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(S1), i29-i69. <http://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Wilkinson, S. (2004). Focus groups. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative Psychology. A practical Guide to Research Methods* (s. 184-204). SAGE Publications.
- Wood, P. (2017). Overcoming the problem of embedding change in educational organizations: a perspective from Normalization Process Theory. *Management in Education*, 31(1), 33-38. <http://doi.org/10.1177/0892020616685286>

Bilaga 1. Diskussionsguide fokusgruppsdiskussioner

”Isbrytarfråga”:

- Kan ni berätta kort om i vilket sammanhang ni arbetar med PALS, t.ex. om ni är på låg-, mellan- eller högstadieskola? Har ni varit med om någon sådan här omfattande implementering tidigare?

Nyckelfrågor kopplat till studiens syfte och frågeställningar:

1. Hur upplever ni att det är att vara en del av implementeringen av PALS?
2. Vad har underlättat arbetet ni ska utföra i och med implementeringen (kan röra såväl praktiska frågor som hur det varit att ”ta till sig” modellen)?
3. Vad har försvårat arbetet ni ska utföra i och med implementeringen (kan röra såväl praktiska frågor som hur det varit att ”ta till sig” modellen)?

Vid behov, fördjupande följdfrågor nedan:

- Utifrån ert perspektiv, vad formar och motiverar arbetet med PALS?

T ex: Finns en gemensam förståelse kring modellen och vad arbetssätten i PALS innebär där ni arbetar? Upplever ni att det finns nyckelpersoner som driver implementeringen och får andra involverade? Finns ett ledarskap som tydligt leder implementeringen av PALS? Erbjuds tillräcklig träning för att kunna arbeta utifrån PALS? Finns tillräckliga resurser tillgängliga för att kunna implementera PALS? Vad betyder annat implementeringsstöd såsom t.ex. handledning?

- Utifrån ert perspektiv, hur integreras PALS på arbetsplatsen?

T.ex.: Hur upplever ni att implementeringen av PALS påverkar arbetsrelationer på er arbetsplats? Hur arbetar personal tillsammans till vardags för att förstå och omsätta PALS förhållningssätt och metoder i handling? Upplever ni att det finns en öppenhet för att arbeta på nya sätt tillsammans med kollegor för att tillämpa PALS? Upplever ni att ni och era kollegor kan se hur PALS skiljer sig från det tidigare sättet att göra saker på? Hur upplever ni att nya arbetssätt från PALS-implementeringen integrerats med tidigare förhållningssätt och metoder?

- Utifrån ert perspektiv, vilken effekt upplever ni att implementeringen haft så här långt?

T.ex.: På vilket sätt har något förändrats och hur blir det tydligt? Upplever ni att synen på elever förändrats? Har normer, regler och resurser för olika aktiviteter på skolan förändrats? Upplever ni att ni och era kollegor kan se potentialen i modellen och hur PALS ger ett mervärde åt ert arbete? Upplever ni att PALS är värt satsningen? Hur upplever ni att arbetet med PALS utvecklats över tid? Vad är hjälpsamt och eventuellt försvårande i hur arbetet med PALS följs upp? Feedback kring PALS kan användas för att utveckla arbets- och förhållningssätt i framtiden?

Under hela fokusgruppsdiskussionen kommer utvecklande följdfrågor att tillämpas där så bedöms lämpligt såsom t.ex.: Kan du ge något exempel på det? Håller ni andra med? Hur ser ni andra på det? Känner ni andra igen det här?