

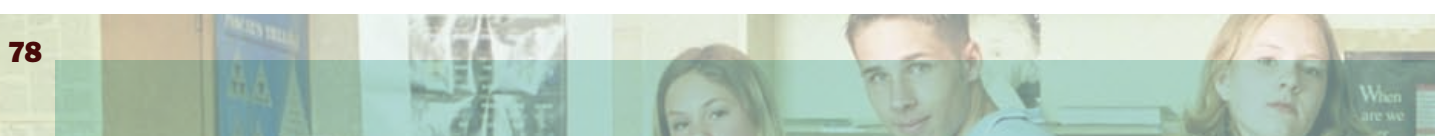


Vurdering av rusprogrammer i skolen

*Thomas Nordahl, Henrik Natvig, Oddrun Samdal,
Reidar Thyholdt, Britt Unni Wilhelmsen*

I denne vurderingen av ulike rusforebyggende programmer er det primært valgt ut programmer som har til hensikt å påvirke rusatferd. Programmene er valgt ut ved at Nordnorsk kompetansesenter – Rus har sendt ut forespørsel til alle aktuelle programeiere som de har registrert i www.forebygging.no. Det er Sosial- og helsedirektoratet som har bedt Nordnorsk kompetansesenter om å utføre dette arbeidet. Videre er fylkesmennene blitt kontaktet for å gi opplysninger om programmer som eventuelt brukes i mindre målestokk. De ulike programeierne har sendt dokumentasjon over programmene til faggruppen, og det er denne dokumentasjonen som ligger til grunn for vurderingene av programmene. På bakgrunn av dette har utvalget vurdert alle rusforebyggende programmer der dokumentasjonen har vært tilfredsstillende. Anbefalingene av programmene er gjort i forhold til programmenes muligheter for å oppnå resultater knyttet til endring av rusatferd.

Utvalget har også forsøkt å finne det beste utenlandske forebyggingsprogrammet som kunne ses i forhold til de norske programmene som blir gjennomgått i denne rapporten. Biblioteket i Sosial- og helsedirektoratet gjennomførte litteratursøk (Psycinfo, Medline mm) for å finne alt som var publisert de siste 10 årene (siden 1995) om rusmiddel- og tobakksforebyggende programmer og tiltak i skolen. Abstrakt fra omtrent 1400 internasjonale vitenskapelige artikler og bokkapitler ble hentet fram og gjennomgått, og om lag 70 ble tatt ut i fulltekst. Kun de studiene som viser til atferdsendring (en viss tid etter intervensjonen), ble vurdert som aktuelle. Mange av de best dokumenterte programmene involverer familier og mediekampanjer i tillegg til skoletiltak, og disse ble holdt utenfor i denne sammenhengen fordi vi ønsket å se etter realistiske alternativer som kan brukes direkte i den norske skolen. På bakgrunn av dette har vi beskrevet og vurdert ett utenlandsk program.



Ditt liv (fra prosjektet Røyksignaler)

Hovedfokus/innsatsområde

Formålet med programmet er å forebygge tobakksrøyking og tilby røykesluttkurs til aldergruppen 16-19 år.

Skoleslag/årstrinn

Videregående opplæring, helse- og sosialfag.

Utgiver

Kreftforeningen og Sosial- og helsedirektoratet, avd. tobakk.

Materiell

Opplegget inkluderer perm med konkrete anvisninger til innhold og gjennomføring av de ti leksjonene i programmet, lysark, faktaprøve, konfliktkort (diskusjonsopplegg) og opplegg for gruppesamtaler blant elevene. I tillegg er det utviklet egen manual for gruppelederen som skal lede røykesluttkurs for røykende elever som vil slutte. Manualen presenterer relevante tema og momenter til diskusjon, men inneholder ikke et organisert opplegg for hvilke tema som bør tas opp, i hvilken rekkefølge og over hvor mange samlinger.

Kostnader og tidsbruk

10 leksjoner à en skoletime med elevene i løpet av videregående opplæring med formål å forebygge røykeatferd. I tillegg er det utviklet en manual for røykesluttkurs sammen med en dagbok for elever som vil slutte å røyke. Det er ikke angitt omfang på røykesluttkurset.

Todagens kurs for skolens representant der Sosial- og helsedirektoratet betaler reise og opphold.

Ingen øvrige kostnader.

Målgruppe elever

Alle elever som går på helse- og sosialfag.

Mål

Programmets målsetting er å forebygge røyking gjennom å mobilisere og styrke det sosiale miljøets holdninger mot røyking og utvikle strukturelle tiltak (som røykfrie skolegårder). Målet er både å få røykere til å slutte å røyke og samtidig styrke ferdigheter i å motstå røykepress blant ungdom som ikke røyker.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Undervisning av elever gjennom ti leksjoner foretatt av skolens lærere, detaljert beskrevet undervisningsopplegg. I tillegg er det utviklet bakgrunnshefte for gruppeledere som skal lede røykesluttsamlinger.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Det teoretiske grunnlaget for opplegget er ikke beskrevet, men tilnærmingene kan sies å bygge på sosialpsykologiske mekanismer med hovedvekt på normer og gruppepress og på utvikling av ferdigheter for å motstå gruppepress.

Implementeringsstrategier

Undervisningsopplegget er tilpasset fagplanene for helse- og sosialfag i videregående opplæring.

Evaluering

Fafo har evaluert en pilotering av opplegget i helse- og sosialfag og i tekniske/mekaniske fag i videregående opplæring. Det ble gjennomført pre- og posttest, men en stor andel av elevene falt fra fra første til andre gangs datainnsamling både i intervensjons- og sammenligningsgruppen, og frafallet var størst blant røykende elever i intervensjonsgruppen. Det ble ikke observert effekt av tiltaket. Basert på kvalitative studier i tilknytning til gjennomføringen fant en at programmet passet best til implementering i helse- og sosialfag, mens det var vanskelig å finne tid og motivasjon hos elevene i tekniske/mekaniske fag. Programmet er revidert etter denne evalueringen og er nå laget for elever i helse- og sosialfag.

Vurdering og anbefaling

Programmet har et utydelig teoretisk grunnlag, men ser ut til å basere seg på en strategi om holdningspåvirkning. Det er usikkert om en slik tilnærming alene kan bidra til endring i røykeatferd, og det har ikke vært mulig å påvise effekt av programmet.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 1: Program med lav sannsynlighet for å oppnå resultater.



Fristil

Hovedfokus/innsatsområde

Et rusforebyggende program med fokus på både kunnskap, holdninger og atferd tilknyttet alkohol. Kurslederne er selv ungdom (peer education).

Skoleslag/årstrinn

9. trinn i grunnskolen.

Utgiver

JUVENTE

Materiell

Det er utviklet en egen perm med undervisningsmateriell til bruk for lederne.

Kostnader og tidsbruk

Skolene betaler kr 2500,- for hver elev som deltar i INTRO-kurset.

Målgruppe elever

Primærmålgruppe: Utvalg av elever på 9. trinn som deltar på egne INTRO-kurs. To fra hver klasse.

Sekundærmålgruppe: Alle elever på 9. trinn som deltar i klasseopplegg.

Tertiær målgruppe: Ungdom som ikke går i klassen, lærere, foreldre og øvrige aktører i lokalsamfunnet.

Mål

Den overordnede visjonen er å utvikle ungdomsmiljø preget av trygghet slik at rusmidler blir overflødige.

Videre er det formulert egne mål knyttet til tre delområder:

- 1) bevisstgjøring/kunnskap om rusgifter
- 2) forventninger og myter om alkohol
- 3) samvær der rusmidler ikke er normen

Arbeidsmåter og aktiviteter

Aktiviteterne i Fristil er basert på fire hovedkomponenter.

- *Fristil intro* er et firedagers intensivkurs for å utdanne de to fra hver klasse som skal gjennomføre det samme opplegget for medelevene i sin klasse.
- *Fristil klasse* er et klasseopplegg der det diskuteres ulike tema tilknyttet rusgifter. Det brukes her et arbeidshefte for elevene. Tilknyttet dette gjennomføres det også en foreldrekveld. Her får foreldre informasjon om programmet og elevene og foreldrene diskuterer sammen et teaterstykke som blir vist.
- *Fristil opplevelse* er et helgekurs som tilbys alle *Fristil intro*-elevene og de som har gjennomført klasseopplegget.
- *Fristil aktivitet* er et opplegg for grupper som vil arbeide videre med å etablere et rusfritt ungdomsmiljø.

Teoretisk/empirisk grunnlag

I programmet refereres det til generelle teorier om sosial påvirkning og rus, men det henvises lite til spesifikke teoretiske tilnærminger. Et viktig grunnlag for *Fristil* er peer-education (ung-til-ung-metodikk) med vekt på at den som formidler budskapet, skal opptre som en rollemodell med en viss livsstil. Det legges vekt på at ungdom her vil kunne ha større troverdighet enn voksne, og at budskapet skal presenteres innenfor den erfaringsverden målgruppen har. Påvirkningen av ungdom foregår med bruk av sosial-kognitive strategier, der fokus rettes på sosiale normer, verdier og forventninger til alkoholbruk. Det legges vekt på å formidle motivet for rusbruk.

I programmet henvises det til empiri knyttet til forståelse av alkohol og rusmidler, og til empiri om faktorer som kan virke forebyggende på rusbruk. Det vises i liten grad til empiri om effekter av tiltaket knyttet til rusatferd.

Implementeringsstrategier

Det er lite spesifikke strategier for hvordan *Fristil* skal forankres på den enkelte skolen, og lærere/skoleledere involveres ikke i arbeidet ut over at det avsettes tid til det. Enkelt-elever melder seg frivillig til *Fristil intro*-kurs over fire dager som ledes av Juvente-medlemmer, som har vært gjennom lederskolering. Disse elevene gjennomfører så opplegg i den klassen de kommer fra.

Evaluering

Fristil er evaluert i flere sammenhenger, blant annet:

Baklien, B. (1995): *Ungdommelig entusiasme møter skolehverdagen*.

Rapport 1. Institutt for Sosiologi. Universitet i Oslo.

Allred, K. (2004): *Fristil – utviklingsprosjekt*. Rogalandforskning

Moshuus, G. H. (2005): *Alkoholforebygging fra ung til ung*. Rapport 16/05. NOVA.

Baklien (1995) gjennomførte en kartleggingsundersøkelse med bruk av spørreskjemaer med subjektiv estimering av påvirkning fra programmet. Hun konkluderer med at programmet fungerer relativt godt for de utvalgte elevene som gjennomgår INTRO-kurset. Det er mer usikkert om programmet har en forebyggende virkning på de andre elevene i klassen. Mooshuus (2005) bygger sin undersøkelse i stor grad på evalueringsdesignen til Baklien. Konklusjonen er her at FRISTIL lykkes med å rekruttere INTRO-deltakere som får styrket sine kunnskaper til rusrelaterte spørsmål. Det er ikke mulig å si om de øvrige elevene i klassen styrker sin rusrelaterte kunnskap.

Vurdering og anbefaling

Fristil bygger i noen grad på teori som gir støtte til at programmet kan påvirke variabler eller faktorer som viser sammenheng med rusatferd. Det er ikke empiri eller teori som gir støtte til en direkte påvirkning av rusatferd. Programmet kan se ut til å fungere best for de ungdommene som deltar i kursopplæringen i *Fristil intro*. Det er langt mer usikkert om programmet påvirker ungdom som deltar i de tre andre *Fristil*-komponentene. Ingen av evalueringene har en design som tilfredsstillende kravene til at effekter på atferd kan dokumenteres.

Anbefaling

***Fristil* vurderes som et program med god sannsynlighet for resultater for gruppen av elever som er ung-til-ung-formidlere (kategori 2), men det er lav sannsynlighet for resultater blant de øvrige elevene (kategori 1).**



Fryspunkt

Hovedfokus/innsatsområde

Hovedfokus i programmet er å bevisstgjøre elevene omkring egen og andres alkoholatferd gjennom å be dem diskutere presenterte situasjoner basert på egne erfaringer. Det er ikke en målsetting med programmet å overbevise elevene om et bestemt standpunkt. Tilnærmingen som brukes, er å stille spørsmål til refleksjon heller enn å gi svar.

Skoleslag/årstrinn

Videregående opplæring.

Utgiver

Bergensklinikkene, Bryggeriforeningen

Materiell

Alt materiell er web-basert og ligger på www.fryspunkt.no.

Kostnader og tidsbruk

Materiellet er gratis. Kurs for lærere er gratis. Programmet inkluderer fem leksjoner à to timer. Lærerkurset går over en dag.

Målgruppe

Alle elever i videregående opplæring er målgruppe for programmet. Tilnærmingen er likevel særlig fokusert på elever som står i risiko for å utvikle problemer og/eller elever som har utviklet problemer.

Mål

Hovedmålene i programmet:

- å fryse alkoholinntaket på det punktet der det er optimalt
- å bevisstgjøre elevene på egen alkoholbruk, ikke overbevise

Arbeidsmåter og aktiviteter

Programmet er web-basert og selvinstruerende og inneholder et opplegg på fem økter à to timer, totalt 10 skoletimer. Lærerne inviteres til et heldags innføringsseminar. Programmet forutsetter at lærerne starter dialoger med elevene rundt alkoholbruk. Tilnærmingen inneholder både gruppediskusjoner blant elevene og plenumsdiskusjoner mellom hele klassen og læreren.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Det redegjøres verken for et teoretiske eller empirisk grunnlag for programmet. Tilnærmingen som brukes, er å stimulere til holdningsdanning gjennom å engasjere elevene i dialog og refleksjon omkring fornuftig og bevisst alkoholbruk.

Implementeringsstrategier

Det stilles ingen spesifikke krav til skoler som skal bruke programmet. Det legges ikke opp til utvikling av skolens organisasjon før eller underveis i bruken av programmet. Det er ikke krav om ekstern veiledning underveis i bruken av programmet, men lærerne kan få råd og veiledning via e-post når de gjennomfører programmet. Kurs for lærere er gratis, men opplæring er ikke et krav før programmet kan tas i bruk. Lærerne oppfordres kun til å delta på kurs.

Evaluering

Bergensklubben har gjennomført en evalueringsundersøkelse blant elevene ved utformingen av programmet. En kort rapport sendt til Hordaland fylkeskommune er tilgjengelig på nettet. Undersøkelsen er gjennomført etter fullført program og inneholder ingen baseline i forkant. Resultatene viser at elever med avholdsstandpunkt liker programmet dårligere enn elever som drikker alkohol. Andre resultater fra undersøkelsen er det vanskelig å legge til grunn da designen ikke tilfredsstillende krav til å si noe om effekten av programmet.

Vurdering og anbefaling

Teorigrunnlaget for programmet er uklart, og empiriske undersøkelser mangler. Implementeringsstrategiene bidrar ikke til forankring av programmet på den enkelte skole. Programmet kan brukes som et element i et forebyggende arbeid, men det er utilstrekkelig alene.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 1. På bakgrunn av mangelfullt teoretisk og empirisk grunnlag vurderes programmet å ha lav sannsynlighet for resultater.



Full kontroll

Hovedfokus/innsatsområde

Programmet har som hovedmål å øke antall ungdommer som velger ikke å ruse seg på legale og illegale rusmidler.

Skoleslag/årstrinn

Ungdomstrinnet og videregående opplæring.

Utgiver

Forebyggende mot Narkotika (FnM)

Materiell

Programmet inkluderer oppsetting av en musikal med rus som tema. Det er utarbeidet en perm som inkluderer manual for arbeidet med elevene omkring oppsetting av forestillingen og diskusjoner omkring temaet på samlingene samt foredrag for foreldrene. Ny brosjyre om tiltaket er under utarbeidelse.

Kostnader og tidsbruk

Det forventes at elevene skal delta på helgesamlinger ved innøving av musikalen. Total tidsbruk er ikke oppgitt.

Målgruppe elever

Overordnet målgruppe for FnM er alle ungdommer mellom 11-20 år i et lokalsamfunn og deres foreldre. Arbeidet med "Full kontroll" er rettet mot et utvalg av elever på ungdomstrinnet som deltar i selve forestillingen. I tillegg er alle elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring samt alle i lokalbefolkningen tenkt som målgruppe for fremføring av forestillingen.

Mål

Målet er gjennom arbeidet med oppsettingen av forestillingen å utvikle holdninger som kan forebygge rusatferd. Det er videre en målsetting for FnM at oppsetting av forestillingen også skal bidra til økt aktivitet i organisasjonens lokallag.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Tilnærmingen som velges er en musikal som ungdommen tilbys å være med på enten som deltakere eller publikum. Foreldre inviteres som publikum. I tillegg til arbeidet med musikalen settes det av tid til diskusjoner omkring rusatferd i arbeidet med oppsettingen. Ungdommene som melder seg til å delta i musikalen, forplikter seg også til å delta i disse diskusjonene. I tillegg holdes det foredrag for foreldrene.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Tilnærmingen forankres til Paulo Freires dialogpedagogikk og Vygotskys og Bahtins sosiokognitive tilnærming til kommunikasjon og læring der språket ses på som viktig for refleksjon og læring. Det henvises også til Deweys aktivitetsteori om å lære gjennom handling. Det er ikke konkretisert hvordan disse overordnede teoriene er integrert i arbeidet med forestillingen.

Implementeringsstrategier

Det legges vekt på at oppsettingen av en musikal bør skje i områder der FmN har en lokalorganisasjon. Det er utarbeidet prosjektplan for utviklingen av en musikal som skal fange ungdommenes interesse gjennom innhold og form og utarbeiding av det pedagogiske opplegget for ungdommene og foredragene for foreldrene.

Evaluering

Det foreligger ingen evaluering av opplegget. Det er utarbeidet en narrativ konsulentrapport av Jørn Slette, som har bistått ved oppsetting av musikalen på en skole, basert på én gjennomføring av musikalen.

Vurdering og anbefaling

Teorigrunnlaget for tilnærmingen er presentert svært overordnet, og det er ikke redegjort tydelig for hvordan disse teoriene kan tenkes å ha en funksjon gjennom tilnærmingen som er valgt. Musikalen ventes å ha liten innflytelse på ungdommene som deltar som publikum. Programmet kan muligens ha effekt på ungdommene som deltar i det pedagogiske opplegget knyttet til oppsettingen av musikalen.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 1. På bakgrunn av mangelfullt teoretisk og empirisk grunnlag vurderes programmet å ha lav sannsynlighet for resultater.



Hvem blir Norgesmester?

Hovedfokus/innsatsområde

En kunnskapskonkurranse om rusgift, miljøspørsmål, sport og samfunnsaktuelle tema.

Skoleslag/årstrinn

Aktiviteten er utviklet for elever på 6. og 7. trinn.

Utgiver

Det Norske Totalavholdsselskaps Barneforbund

Materiell

Det er utviklet et faktahefte om rusmidler, samt forslag til oppgaver og aktiviteter for gruppene. Spørsmålene for konkurransen i skoleåret 2005/2006 er lagt fram, sammen med resultat skjema og evalueringsskjema.

Kostnader og tidsbruk

Deltakelse er gratis, men aktiviteten vil kreve en skoletime for deltagende grupper på tre bestemte tidspunkt i løpet av skoleåret. I tillegg vil det gå med noen skoletimer til aktiviteter for gruppene med øvingsspørsmål, diskusjon og andre aktiviteter. Finalistlag fra de tre beste skolene i landet blir invitert til en nasjonal finale der reise og opphold for laget sammen med en voksen dekkes av arrangøren.

Målgruppe elever

Primærmålgruppen er de elevene som deltar på lag à 3 og 3 elever. Sekundært er alle elever på 6. og 7. trinn på deltagende skoler målgruppe idet de vil delta i aktiviteter rundt konkurransen.

Mål

Målet med konkurransen og aktivitetene rundt den er å gjøre rusmiddelundervisningen morsommere og mer engasjerende for elevene.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Lag på 3 og 3 blant elevene i deltagende klasser konkurrerer på tre bestemte tidspunkt i skoleåret. Spørsmålene gjøres tilgjengelige via Internett, og innsendelse av svar går via e-post (alternativt vanlig post). Hver skole kan starte med så mange lag de ønsker, og det arrangeres lokale finaler. De tre beste lagene i landet får delta i en nasjonal finale.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Det er ikke oppgitt noe spesifikt teoretisk eller empirisk grunnlag for aktivitetene, men visjonen er at konkurransen "... skal gi økt kunnskap om rusgifter, medvirke til at ungdom utsetter rusdebuten, og på sikt føre til nedgang i alkoholforbruket i Norge" (Tiltaksbasen, www.forebygging.no).

Implementeringsstrategier

Aktivitetene implementeres ikke i skolen, men gjennomføres som er lærerstyrt aktivitet som en del av undervisningen på de aktuelle trinnene.

Evaluering

Hvem blir Norgesmester? er per dato ikke evaluert med tanke på effekt, men det oppgis at det er planlagt prosessevaluering.

Vurdering og anbefaling

Programmet baserer seg på rasjonalet om at økt kunnskap og engasjement omkring rusgift og rusproblemer gjør ungdom i den mest mottakelige alderen bedre i stand til å gjøre egne valg og avstå fra bruk av rusmidler, eventuelt utsette rusdebuten. Det finnes ikke teori eller empiri som direkte eller indirekte bekrefter at kunnskap alene er tilstrekkelig til å endre holdninger eller rusatferd. Engasjementet som deltakerne på de konkurrerende lagene får, vil kunne forventes å ha en viss effekt på holdninger som en mellomliggende variabel på kort sikt.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 1. På bakgrunn av mangelfullt teoretisk og empirisk grunnlag vurderes programmet å ha lav sannsynlighet for resultater.



Kast Masken

Hovedfokus/innsatsområde

Forebygge og redusere alkoholbruk blant ungdom og bidra til at unge og voksne velger bort rusmidler når situasjonen krever det. Visjonen er et rusmiddelfritt samfunn der ungdom tar bevisste valg.

Skoleslag/årstrinn

Elever på 10. trinn og foreldre.

Utgiver

Motorførernes Avholdsforbund

Materiell

Teaterforestilling, elevhefte, lærerveiledning, CD-rom og foreldrebrosjyre.

Kostnader og tidsbruk

En skoledag med teater/undervisning kr 4000,- (kun en klasse pr. gang). I tillegg lærer- og elevmateriell.

Målgruppe

Ungdom på 10. trinn og foreldre.

Mål

Hovedmålene i programmet:

- Utsette debutalder
- Redusere alkoholbruk blant ungdom
- Påvirke alkoholatferd
- Sette i gang bevisstgjøringsprosesser hos ungdom om det å ta egne valg
- Få i gang dialog mellom ungdom og foreldre om rus i hjemmet
- Gi bilister mer kunnskap om bruk av rusmidler i trafikken

Arbeidsmåter og aktiviteter

Hovedaktiviteten er et fem timers undervisningsopplegg med et teaterstykke. Elevene drøfter problemstillinger som forekommer i teaterstykket, og disse relateres til ungdoms virkelighet og mulighetene for å ta egne valg. Videre gjennomføres det et foreldremøte i de enkelte 10.-klassene. Lærerne deltar i et eget møte slik at de kan følge opp arbeidet i klassene. I hovedsak er det en enkeltstående aktivitet uten spesifikke krav til oppfølging.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Læringsstrategiene i Kast Masken er en kombinasjon av affektive tilnærminger (teater) og kognitive tilnærminger (informasjon om rusmidler til ungdom og foreldre). De affektive og kognitive tilnærmingene skal stimulere ungdom til å kunne ta egne valg i sosiale grupper. Det er ingen klare referanser, beskrivelser og drøftinger i forhold til dette teorigrunnlaget. Det framgår ikke klart hvilke mellomliggende variabler som søkes påvirket for å endre rusatferd. Videre er det i liten grad empirisk dokumentasjon på at disse tilnærmingene bidrar til endring i rusatferd.

Implementeringsstrategier

Det er en planleggingsfase som skal sikre god elevdeltakelse og gjennomføring. Videre får lærerne på det aktuelle trinnet og skolen informasjon om undervisningsopplegget, og de får tips og ideer til oppfølging. Ut over dette eksisterer det ingen strategier for implementering av programmet på den enkelte skolen.

Evaluering

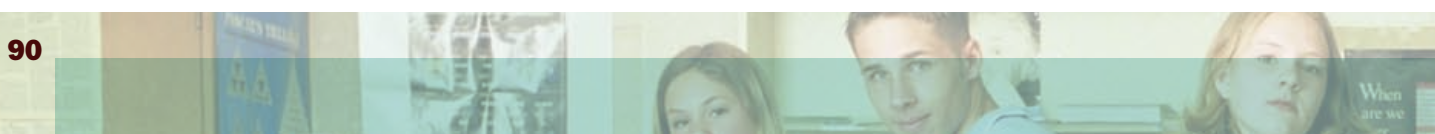
Kast Masken er evaluert av Stiftelsen Bergensklinikkene (Bolstad, Skutle og Iversen 2005). Dette er kartlegging foretatt på to tidspunkter, rett etter undervisningsopplegget og 3–6 måneder senere med elever og foreldre som informanter. Elevene har gitt subjektive vurderinger av Kast Masken og om de tror det vil påvirke holdninger og rusatferd. Evalueringen er ikke en effektundersøkelse, men viser at elevene er positive til opplegget, og de mener det er blitt lettere å si nei til alkohol. Det er lite opplevde endringer i alkoholbruken i perioden. Dette kan være et positivt resultat fordi det kan forventes en økning i alkoholbruken i denne perioden. En svakhet i evalueringen er at utvalget på t2 er under halvparten av t1.

Vurdering og anbefaling

Sammenhengen mellom det teoretiske og empiriske grunnlaget og programmets innhold og aktiviteter er i liten grad entydig og eksplisitt. Implementeringsstrategiene vil ikke bidra til en forankring av programmet på den enkelte skole. Samtidig er det vesentlig å understreke at dette heller ikke er programmets hensikt. Men programmet vil dermed heller ikke kunne påvirke noen mellomliggende variabler i elevenes lærings- og oppvekstmiljø.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 1. På bakgrunn av mangelfullt teoretisk og empirisk grunnlag vurderes programmet å ha lav sannsynlighet for resultater.



Kjærlighet og grenser

Hovedfokus/innsatsområde

Programmet beskrives som et familieprogram for foreldre og unge for å forebygge bruk av rusmidler (tobakk, alkohol og narkotika) og for å styrke familien. Programmet er oversatt fra det svenske "Steg for steg" som på sin side er en svensk kulturtilpasset versjon av det amerikanske "Iowa Strengthening Families Program". Den amerikanske versjonen startet som et primærforebyggende klinisk program for familier med problemer og ble senere utviklet til et befolkningsbasert program. Vurderingen gjelder den norske versjonen av programmet, kalt "Kjærlighet og grenser".

Skoleslag/årstrinn

Målgruppe for programmet er barn og unge i alderen 10-14 år / 6.-8. trinn.

Utgiver

Borgestadklinikken

Materiell

Programmet består av to manualer, en til del 1 og 1 til del 2. Manualene er oversatt til norsk fra den svenske versjonen. Videofilmer utgjør et diskusjonsgrunnlag på foreldreskolen.

Foreldre og elever får oppgaver som hjemmelekser.

Programbeskrivelsen er lagt ut på www.borgestadklinikken.no.

Kostnader og tidsbruk

Programmet har i en utprøvningsfase vært finansiert fra sentralt hold, fra Borgestadklinikken og fra deltakende kommuner.

Kostnader for skoler/kommuner ved en videreføring av programmet er uklart, men mht. programmets omfang poengterer utgiveren at det er nødvendig å skaffe en lokal plan for finansiering.

Målgruppe

Elever i alderen 10-14 år og deres foreldre.

Mål

- forebygge bruk av tobakk, alkohol og narkotika blant tenåringer
- styrke familiekompetansen til å håndtere tenåringenes alkoholbruk gjennom dialog og grenser for tenåringene og gjennom fokus på foreldrenes egen alkoholbruk
- styrke familiebandet

Arbeidsmåter og aktiviteter

Aktiviteten er en kombinasjon av foreldretreff og aktiviteter i skoletiden. Det er 12 treff på ettermiddags-/kveldstid fordelt med sju treff i første halvår og fem i andre halvår. Videofilmer er grunnlag for samtaler. Hver bolk avsluttes med familiekveld for elever og foreldre. Hver elevsamling på skolen følges opp av en foreldrekveld. Elever og foreldre har hjemmeøvelser. Elevprogrammet, som ledes av en lærer og en sertifisert leder, tar opp tema som drømmer, mål, stress og vennepress.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Det er ikke presentert verken et teoretisk eller empirisk grunnlag for programmet i materialet som ligger til grunn for vurderingen. I permen for del 1 står det at programmet er kunnskapsbyggende, men dette er ikke utdypet nærmere. I beskrivelsen av programmet blir det sagt at det bygger på "aktiverende ANT-pedagogikk" uten at det er redegjort for hva dette innebærer.

Implementeringsstrategier

Implementeringen av programmet skjer gjennom opplæring på kommunenivå: et 3-dagerskurs for del 1 og et 2-dagerskurs for del 2. Kursene er for kursledere og lærere i de involverte klassene (en leder og en lærer for hver klasse). Kommunen peker ut de som skal sertifiseres for å gi videre opplæring og drifte programmet på kommunenivå. Det er laget en demo-film til bruk i rekrutteringen av foreldre.

Evaluerings

Den amerikanske versjonen av det befolkningsbaserte programmet er evaluert i USA i 400 familier med gode resultater. En pilotutprøving av den kulturtilpassede svenske versjonen, som *Kjærlighet og grenser* bygger på, er fornøydhetsevaluert, men ingen effektstudie er gjennomført. Programmet er også fornøydhetsevaluert i Norge med en rapport fra 2006 trykt i Borgestadsklinikkens rapportserie. Det er uklart om denne rapporten er gjennomført av en ekstern eller intern konsulent. Rapporten inneholder målinger av hvordan ledere, lærere, foreldre og elever oppfatter programmet, og om elevene tror det er nyttig for dem. Evalueringen sier ikke noe om forebyggende resultater av programmet.

Vurdering og anbefaling

I grunnlagsmaterialet for *Kjærlighet og grenser*, slik det foreligger i den norske versjonen, er det ikke dokumentasjon på at programmet bygger på teori som støtter at programmet kan påvirke faktorer som viser sammenheng med rusatferd. Den amerikanske versjonen av programmet er teoretisk fundamentert. Det er ikke presentert norsk empirisk dokumentasjon som viser at programmet bidrar til endring av rusatferd. Programmet har en strategi for implementering som kan bidra til forankring og systematisk bruk av programmet både på kommunenivå og i skolen.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 2: Program med god sannsynlighet for resultater. *Kjærlighet og grenser* anbefales evaluert med en design som kan si noe om effekten av programmet på rusatferd.



Kolon Teater

Hovedfokus/innsatsområde

Teaterforestillingen har som formål å sette i gang refleksjon rundt ungdoms egen alkoholatferd.

Skoleslag/årstrinn

Videregående opplæring og til dels ungdomstrinnet.

Utgiver

Kolon Teater, Juvente

Materiell

Turnerende teaterforestilling som settes opp på skolen (3-4 unge skuespillere i hver forestilling der forestillingen er tilpasset skuespillerne som deltar). I tilknytning til forestillingen er det laget et debattark til elevene. Lærerne oppfordres til å sette av tid til å bruke debattarket etter forestillingen.

Vurderingen bygger på filmer med opptak av tidligere års forestillinger, samt debattark og brosjyremateriell tilknyttet disse.

Kostnader og tidsbruk

Kr 3000,- i avgift for hver skoleforestilling (tidligere kr 8000,- men med støtte er kostnadene redusert).

En forestilling på ca en time som holdes på skolen.

Målgruppe elever

Alle elevene på skolen.

Mål

Målet med forestillingen og debatten i kjølvannet av den er å fremme bevisste valg ved alkoholbruk i sosiale situasjoner, og forståelse for behovet for restriksjoner og reguleringer av alkoholbruk og bruk av andre rusmidler.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Opplegget har tre elementer. Hovedelementet er teaterforestillingen som spilles for elevene på skolen. Neste element er debattarket som lærerne oppfordres til å bruke sammen med elevene i etterkant av forestillingen. Til sist er det en plan fra Juvente at et av deres lokallag skal arrangere kulturverksted i lokalmiljøet som oppfølgende aktivitet.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Det er ikke presentert noe teoretisk grunnlag for arbeidet.

Implementeringsstrategier

Ingen implementeringsstrategier er presentert. Diskusjonen med elevene i etterkant av forestillingen er kun en oppfordring og ikke et krav.

Evaluerings

Rogalandsforskning har gjennomført en evaluering basert på selvrapporing fra elever som har sett forestillingene, om opplevd effekt like etter og en måned etter forestillingene. De selvrapporterte effektene er ubetydelige etter en måned. Evalueringen har ikke en tilfredsstillende vitenskapelig design til å kunne si noe om effekter av opplegget.

Vurdering og anbefaling

Det ikke er presentert et teoretisk grunnlag for programmet, og evalueringen har ikke tilfredsstillende design til å kunne si noe om mulige effekter av programmet.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 1: Program med lav sansynlighet for resultater.



Hovedfokus/innsatsområde

Redusere mobbing, vold og rusmisbruk

Skoleslag/årstrinn

MOT foreldreforbereidelse

MOT i barnehagen, foredrag for foreldre og personale

MOT i barneskolen, skolebesøk på 7. trinn i grunnskolen

MOT i ungdomsskolen, 15 informatørbesøk over tre år

MOT i videregående, som valgfag (75t/å) og som samarbeidsskole

MOT i høyere pedagogisk utdanning, 7-9 besøk over tre år

MOT i idrett og kultur

MOT i arbeidslivet

Utgiver

Stiftelsen MOT

Materiell

Manualer, kontrakter, ulike brosjyrer og filmer, bok av A. Vårvik, en rekke maler for skolebesøk, elevmøter, foreldremøter, samlinger for ulike grupper av MOT-personell, kontraktsformular for skoler og kommuner, tilgjengelig på bokmål, nynorsk og delvis på engelsk.

Brukerne av program i MOT-serien mottar en hel del materiell så som kalendre, planleggere, t-skjorter og skolesekker med MOT- emblem påtrykt.

Kostnader og tidsbruk

Kommuner betaler kr 60 000 pr år pluss reise og opphold for eget og tilreisende MOT-personell ved kursing og andre samlinger. Kommunen kan få utdannet flere motivatører. Inntil 12 skolebesøk på ungdomstrinnet, besøk i grupper av elever fra høyere trinn.

Videregående skoler betaler kr 35 000 pr år (bindingstid 2,5 år) pluss reise og opphold for eget og tilreisende MOT-personell ved kursing og andre samlinger. Valgfaget i videregående opplæring innebærer 75 årstimer i ett skoleår (tilsvarende to uketimer).

Målgruppe elever

I prinsippet alle elever. Når det gjelder valgfaget i videregående opplæring, er det for elever med "personlig egnethet". Versjoner av programmet er også rettet inn mot fritidsarenaen, idrettslag etc.

Mål

"Fremme positiv egenverdi, respekt og forståelse for andre og det å kunne skape trygghet i forholdet mellom mennesker". Valgfaget i videregående opplæring skal gi unge "... innsikt i hva som gjør dem bedre i stand til å beskytte og ta ansvar for seg selv og andre." "Egne valg og hverandres forskjellighet" skal respekteres. De unge skal "... utvikle mot til å bry seg, til å si nei og til å leve." Det skal gis mulighet til å "... kommunisere, drøfte og diskutere sosiale og moralske spørsmål sammen med voksne og jevnaldrende i et trygt miljø." Følgende overordnede målsettinger listes opp i programdokumentasjonen:

- øke unges kunnskaper, innsikt og mulighet til å mestre egen livssituasjon og utvikling
- ivareta ungdommens ønske om å engasjere seg i eget miljø og i forhold til egen og andre ungdommers situasjon
- ha innsikt i egne holdninger og valg
- kunne se konsekvenser av ulike valg
- ha kjennskap til hvilke faktorer som påvirker normer, holdninger og verdier
- være klar over hva som utvikler og trykker egen identitet
- kunne følge egen overbevisning, og kunne respektere andres
- kunne ta ansvar for egne handlinger
- kunne kommunisere og kunne ta del i samtaler med andre ungdommer
- vise en atferd som gjør at de er positive rollemodeller
- være ressurspersoner for andre ungdommer og MOT

Arbeidsmåter og aktiviteter

Utdanne ulike grupper av nøkkelpersonell på kommunenivå, skolere elever i videregående opplæring og på ungdomstrinnsnivå til å arbeide som motivatører.

Elevene i videregående opplæring skal også gå på skolebesøk til grupper på 7. trinn i grunnskolen der de skal "... bruke seg selv offensivt som rollemodeller." Der skal de vise at faktorer som "vennskap, selvtillit og omtanke er vesentlige".

Krav om engasjement fra skolens og kommunens side for å inngå kontrakt. Mye av virksomheten er basert på samlinger, foredrag og skolebesøk der MOT-instruktører foreleser og samtaler med de tilstedeværende.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Referanser til Empowerment-teori, peer education og LØFT-modellen for problemløsning. Beskrivelsen av MOT-pedagogikken inneholder også fragmenter fra Coaching, Gestaltpsykologi og "Positiv psykologi". Deler av den teoretiske forankringen gir forventninger om mulig effekt av arbeidet, men det er ikke tydelig hvordan de ulike teoretiske modellene er bygd inn i arbeidet.

Implementeringsstrategier

Videregående skoler velger ut fire personer som blir utdannet som MOT-informatører av MOT-organisasjonen. Skolen tegner en kontrakt med MOT med en varighet på minst 2,5 år som forplikter skolen på flere punkt.

Kommuner tegner kontrakt og kan få utdannet flere lokale MOT- informatører, som kan arbeide i forhold til ungdomstrinnet og med skolebesøk på 7. trinn i grunnskolen.



Evaluering

Evaluering fra NTNU Samfunnsforskning AS, nr 2/06.
Interne evalueringer fra MOT-organisasjonen.

Rapportene som foreligger fra eksterne miljøer, refererer til rapporter fra MOTs egne medarbeidere eller til vurderinger av suksess gjort av brukere av programmet. Effekter på skoler eller kommuner som har benyttet programmene i MOT-serien med pre- og postdesign og med kontroll- eller sammenlikningsgrupper, foreligger ikke.

Den siste rapporten fra NTNU søker å besvare spørsmålet om MOT påvirker ungdommen ved å spørre ungdommene selv om de mener de er blitt påvirket av programmet. Andre kilder til informasjon enn ungdommenes egenrapport, så som atferdsmål, er ikke benyttet. Data fra kommunenes hjemmesider og intervju med lensmannspersonalet er foretatt i noen grad. Noe over halvparten av elevene mener de er blitt påvirket. Det finnes ikke før- og ettermålinger for de enkelte skolene, men data fra bl.a. NOVA er benyttet som referanse.

Vurdering og anbefaling

Aktiviteten består i hovedsak i motivasjons- og inspirasjonsarbeid ved at utdannede personer forteller og snakker til og med elever og andre (foreldre, personale). Det er uklart om dette er på linje med empowerment-teoriene det refereres til. Peer education som det også refereres til, baserer seg på jevnaldrendes aktiviteter, men programmet benytter eldre og til dels voksne instruktører.

Programmet bygges ikke inn i skolens faste virksomhet, men vil fortsette å være en aktivitet drevet av eksterne og eget personell som ikke har hjemlet sin aktivitet i ansettelsesforhold eller i skolens faste planverk. Det er derfor uklart om det kan kalles implementering.

Programmet har en viss faglig basis, men knytningen til teoretiske modeller er svak og ikke lett å finne igjen i programmets aktiviteter.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 1: Program med lav sansynlighet for resultater. Det er viktig å understreke at denne vurderingen og anbefalingen gjelder i forhold til MOT som et rusforbyggende program i skolen.

Hovedfokus/innsatsområde

Prosjektet har som formål å utsette debutalderen for rusatferd blant ungdom i alderen 13-18 år.

Skoleslag/årstrinn

Ungdomstrinnet og videregående opplæring.

Utgiver

Juvente

Materiell

Rusfri Diil skoledagbok, interaktiv nettside (www.diil.no), Magazin Big Diil, Diil aktivitet, Rusfri Diil ID-markører (skulderveske, nøkkelbånd, m.m), Diil Påints (poeng for aktivitet og verving), Rusfri Diil kontrakt om et års rusfrihet, Rusfri Diil tjenester (SMS, MMS-kommunikasjon), Diil Radio på Kanal 24.

Kostnader og tidsbruk

Alt materiell er gratis.

Målgruppe

Alle ungdommer i aldersgruppen 13-18 år.

Mål

Formålet er å utsette debutalderen gjennom å forsterke etablerte rusrestriktive standpunkter.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Skoledagboken sendes gratis til alle elever på 8. trinn der skolen bestiller. Kontrakt om ett års rusfrihet skrives, og disse får betegnelsen diilere. Diilere mottar medlemsbladet Magazin Big Diil. Ulike ID-markører kan kjøpes eller vinnes. Diilere har en egen interaktiv nettside hvor de kan kommunisere med ungdom med tilsvarende standpunkt. Rusfri Diil har også fast ukentlig spalte i "Jång" på Kanal 24.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Prosjektet har som formål å påvirke kognitive, emosjonelle og sosiale faktorer, men det tydeliggjøres ikke konkret hvilke elementer som er vektlagt.

Implementeringsstrategier

Invitasjon til å bestille skoledagboken sendes alle landets grunnskoler med ungdomstrinn.

Evaluerings

Prosjektet er evaluert av Rogalandsforskning og er beskrevet i rapporten RF – 2005/129. Evalueringen bygger på en spørreskjemaundersøkelse blant 925 responser av et utvalg på 5390 (17 % svar). 69 % av respondentene tror de ville vært rusfrie også uten Diil-avtalen. Evalueringen bygger på selvrapporter om effekten av tilnærmingen og har ikke en tilfredsstillende design til å kunne si noe om programmets effekt på ungdoms rusatferd.

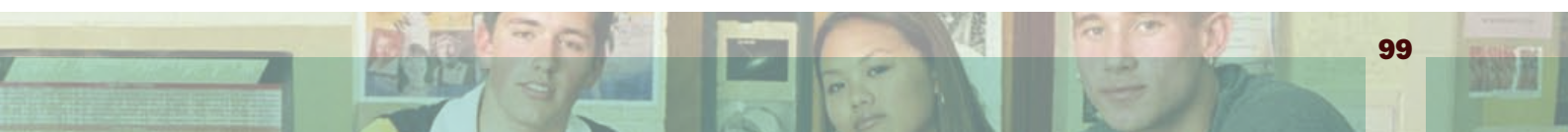


Vurdering og anbefaling

Rusfri Diil retter seg primært mot ungdom som alt har bestemt seg for å være rusfrie, og tilnærmingen kan bidra til å forsterke og forlenge deres standpunkt. Opplegget inneholder imidlertid ikke et systematisk undervisningsopplegg og vil dermed ikke kunne fungere som rusforebygging i seg selv. Det foreligger ingen evaluering som kan si noe om effekten av tilnærmingen på elevers rusatferd.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 1: Program med lav sannsynlighet for resultater.



Rusprat

Hovedfokus/innsatsområde

Programmet har som formål å bevisstgjøre foreldre gjennom samtaler på foreldremøter om egen rusbruk og rusbruk blant unge.

Skoleslag/årstrinn

Foreldre med barn på 6. trinn i grunnskolen.

Utgiver

Alkokutt
Utviklet av Rogalandsforskning

Materiell

Manual til gruppelederen blant foreldrene, inneholder også lysark, samtaleopplegg og evalueringsskjema.

Kostnader og tidsbruk

Manualen koster kr 50 per tilsendt perm, mens det er gratis å laste innholdet ned fra nettet. Det er ingen øvrige kostnader knyttet til programmet. Opplegget inkluderer foreldremøter i grupper over tre kvelder.

Målgruppe elever

Foreldre med elevene på 6. trinn. Opplegget har også vært prøvd ut blant konfirmantforeldre.

Mål

Målet med opplegget er å få foreldrene til å bli mer reflekterte omkring sitt eget alkoholforbruk og å dyktiggjøre foreldrene i å snakke om rus med sine barn, slik at foreldrene kan hjelpe de unge til å finne grenser for sitt alkoholforbruk.

Det er videre et mål med opplegget å veilede foreldrene i å gjennomføre "punkt-avhold" i bestemte situasjoner.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Opplegget inkluderer tre samtalekvelder for foreldrene der foreldrene gjerne møtes i mindre grupper. Gruppelederen presenterer relevante problemstillinger ved hjelp av lysark som så diskuteres i foreldregruppen. Opplegget kan også benyttes for konfirmantforeldre og for foreldregrupper i idrettslag.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Det presenteres ikke noen teoretisk eller empirisk grunnlag for programmet. IGOR-metoden som opplegget bygger på, er heller ikke teoretisk forankret. IGOR-metoden er hentet fra arbeidslivet og er basert på tre trinn: 1) identifisering av problemsituasjoner, 2) vurdering av situasjonene, 3) identifisering av tiltak.

Fra sosialpsykologiske teorier vet vi at rollemodeller er viktige for barn og unges rusatferd, men det kan ikke sies å være et tilstrekkelig grunnlag for å påvirke atferd.

Implementeringsstrategier

Ingen implementeringsstrategier er beskrevet utover at det sendes invitasjon til foreldre om å delta, og at en forelder går inn i rollen som gruppeleder.



Evaluering

Det foreligger ingen effekt-/atferdsevaluering. Rogalandsforskning har utgitt to rapporter (RF 2000/92 og RF 2002/26) som beskriver prosessen rundt utarbeiding av programmet og foreldres egenvurdering. Foreldre til barn på 6. trinn vurderer programmet som interessant, mens konfirmantforeldre som har brukt programmet, ønsker seg sterkere fokus på hva som er vanlig atferd blant ungdom, hva de konkret bør gjøre, og hvilke grenser som bør settes overfor barna.

Vurdering og anbefaling

Det gis ikke noen presentasjon av et teoretisk fundament for programmet eller for IGOR-metodikken som brukes. Programmet kan muligens ha effekt på hvordan foreldre opptrer overfor barna sine med hensyn til rollemodellfunksjon og samtale omkring rus. Det er usikkert i hvilken grad dette alene kan ha innvirkning på barnas alkoholinntak. Det er også usikkert om tre samlinger er tilstrekkelig for å få til etablert atferd hos foreldrene.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 1. På bakgrunn av mangelfullt teoretisk og empirisk grunnlag vurderes programmet å ha lav sannsynlighet for resultater.

Slå tilbake

Hovedfokus/innsatsområde

Hovedfokus for programmet er å redusere bruk av rusgifter, især narkotika. Programmet har en visjon om å skape et ungdomsmiljø uten narkotika.

Skoleslag/årstrinn

9. og 10. trinn i grunnskolen og videregående opplæring.

Utgiver

Ungdom mot narkotika, UMN

Materiell

Programmet har en ny start i 2004 og er under utvikling på nettet. Materiellet vil bli tilgjengelig på www.slaatilbake.no. Ved vurderingen av programmet har nettstedet en åpningsside med seks områder som er under utvikling. Materiellet fins også i papirutgave som elevhefte og voksenhefte. Brosjyrer og filmer er under planlegging.

Kostnader og tidsbruk

Programmet er gratis for deltakende skoler (denne informasjon ble gitt via telefon til UMN). Det har en varighet på tre skoletimer fordelt på fire uker.

Målgruppe

Primært: alle elever i alderen 14-18 år.

Sekundært: foreldre, lærere o.a. som har kontakt med unge. Organisasjonen velger selv ut skoler.

Mål

Programmet presenterer 10 mål: redusere narkotikabruk; øke a) kjennskap til internasjonal narkotikahandel, b) selvtillit, c) interesse for en ungdomskultur som fostrer mestring; gi a) målgruppen nye argumenter for å si nei, b) unge trygghet; skape a) bevissthet, b) lokal aktivitet, c) bedre dialog unge – voksne.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Skoleklassene får besøk av en ung instruktør (16-25 år) tre ganger à 45 min i løpet av en måned (filmer/brosjyrer er under planlegging). 1. time: Ungdomskultur (film, nettpill); 2. time: Narkotika, solidaritet, flertallsmisforståelse (film, oppgaver); 3. time: Fremtid, varme, vennskap (plenum, diskusjon quiz). Arbeidsmåtene er i hovedsak presentasjoner etterfulgt av diskusjoner.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Materiellet synliggjør ikke et teoretisk grunnlag for programmet, men utgiverne sier at programmet bygger på "kunnskapsoppsummering om forebyggende og helsefremmende arbeid ved NNK-Rus". Det vises til mål om å skape et evidensbasert prosjekt, men ved vurderingen av programmet mangler både et teoretisk og et empirisk grunnlag.

Implementeringsstrategier

Implementeringsstrategiene er knyttet til avtale med den enkelte skole. Det er ingen forankring av programmet i skolen. Lærerne er ikke involvert. Det er ikke tilbud om veiledning.



Evaluering

Ingen evaluering er gjennomført.

Vurdering og anbefaling

Slå tilbake bygger i liten grad på teori som gir støtte til at programmet kan påvirke variabler eller faktorer som viser sammenheng med narkotikaatferd. Det er ikke dokumentert evaluering av programmet. Strategi for implementering er svak og sikrer i liten grad en forankring av programmet i skolen.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 1. På bakgrunn av mangelfullt teoretisk og empirisk grunnlag vurderes programmet å ha lav sannsynlighet for resultater.

Hovedfokus/innsatsområde

Forebygge at barn og unge debuterer tidlig med alkohol ved at foreldre engasjerer seg.

Skoleslag/årstrinn

Ungdomstrinnet med start på 8. trinn.

Utgiver

IOGT i Norge

Materiell

Korte introduksjonstekster som beskriver de enkelte aktiviteter og oppgaver tilknyttet disse.

Kostnader og tidsbruk

Kommunen betaler en egenandel for hver skole som er med. Den dekker materiell, kurs og samlinger. Programmet gjennomføres på trinnene 8-10 i grunnskolen.

Målgruppe

Foreldre og elever.

Mål

Hovedmålet er å hindre at barn skal komme for tidlig i kontakt med rus.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Det er FAU på den enkelte skolen som gjennomfører programmet. Aktivitetene består i årlige familiesamtaler der det skal settes opp avtaler om en forutsigbar hverdag og fravær av rus. Videre arrangeres det hvert år ulike sosiale treff mellom foreldre og mellom jevnaldrende for å etablere et godt fellesskap og nettverk mellom foreldre. Det gis tilbud om en veileder som kan stå for gjennomføringen av de ulike aktivitetene. For hvert år skal det foretas en evaluering der det også henstilles til å sende inn en rapport.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Det teoretiske og empiriske grunnlaget for programmet er relatert til forskning omkring årsaker til bruk av alkohol og narkotika. Her vektlegges det at det er den rådende alkoholkulturen og sosial påvirkning fra venner og foreldre som former de unges alkoholforbruk. Ved å heve eller eliminere debuttidspunktet for legale rusmidler så vil også det illegale rusmisbruket reduseres. Dette grunnlaget er ikke beskrevet på noen utdypende måte, og det gis lite klare referanser til empirisk forskning som kan dokumentere påstandene.

Implementeringsstrategier

Implementeringsstrategiene er knyttet til at det inngås avtaler med kommunene, og at det arrangeres årlige samlinger for foreldreprerentanter. Videre er det muligheter for årlig rapportering. Det er imidlertid ingen forankring av programmet på den enkelte skole, lærerne er ikke involvert og det er kun et tilbud om veiledning.

Evaluering

Det foretas en evaluering av Stiftelsen Bergensklinikkene og her foreligger første delrapport (Bareksten, Iversen og Skutle 2005). Denne rapporten omfatter resultater fra 8. trinn. Undersøkelsen viser at det er forskjeller i alkoholdebut mellom ungdom av foreldre som deltar og ikke deltar i programmet. Men dataene i denne rapporten gir ikke svar på om dette har sammenheng med deltakelse i Sterk&Klar eller med trekk ved foreldre som rekrutteres inn i Sterk&Klar.

Vurdering og anbefaling

Det er ingen entydig og begrunnet sammenheng mellom det teoretiske grunnlaget for programmet og det innhold og de aktivitetene som anvendes. Implementeringsstrategiene er lite eksplisitte og noe mangelfulle for å kunne forankre tiltaket over tid. Det eksisterer ingen effektevaluering, men prosessevalueringen påviser positive erfaringer hos foreldrene.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 1. På bakgrunn av mangelfullt teoretisk og empirisk grunnlag vurderes programmet å ha lav sannsynlighet for resultater.

To do or not to do

Hovedfokus/innsatsområde

Et undervisningsprogram som skal gi ungdom kunnskap om rusmidler, og samtidig bidra til at ungdom mestrer situasjoner hvor det er rusmidler. Programmet bygger på ung-til-ung-metodikk.

Skoleslag/årstrinn

Ungdomstrinnet, 9. trinn.

Utgiver

Stiftelsen Bergensklinikkene

Materiell

Manual for kursledere, manual for ung-til-ung-formidlere, presentasjonsark og arbeidsbok for elevene på 9. trinn.

Kostnader og tidsbruk

Programmet varer i to måneder der fire uker går til opplæring av ung-til-ung-formidlere og fire uker til gjennomføringen av programmet, totalt åtte skoletimer. Opplæring, oppfølging og veiledning fra Bergensklinikkene er sammen med noe materiell kostnadsfritt. Arbeidsbok for elevene på 9. trinn må kjøpes, og skolene avsetter ressurser til gjennomføringen av programmet.

Målgruppe

Elever på 9. trinn.

Mål

Målene i programmet er:

- Bedre ungdoms kunnskap om risiko og skader ved bruk av rusmidler
- Avdekke myter og misforståelser om ungdoms bruk av rusmidler
- Arbeide med ungdom for å finne fram til måter å mestre situasjoner hvor det er rusmidler

Arbeidsmåter og aktiviteter

Det gis en egen opplæring til lærere/kursledere ved den videregående skolen som skal rekruttere ung-til-ung-formidlere. Disse kurslederne står for opplæringen av ung-til-ung-formidlere. Det gjennomføres fire undervisningssamlinger i hver gruppe på 9. trinn der det anvendes metoder som kunnskapsformidling, øvelser, leker og diskusjoner. Her gjennomgås ulike tema knyttet til rus og rusmisbruk. Det gjennomføres også et eget møte med foreldrene på 9. trinn.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Programmet baserer seg på peer education der jevnaldrende formidler innholdet til målgruppen. Dette bygger på kunnskap om at positive opinionsledere kan fungere som gode rollemodeller og dermed en type beskyttelsesfaktor i oppveksten. I beskrivelsen av programmet gis det klare referanser til denne kunnskapen, og det er også både beskrivelser og begrunnelser for disse valgene. Grunnlaget for programmet knyttes til at innholdet bør formidles uten klare normative eller moralistiske budskap.

Det vises også til empiri relatert til rusforebyggende arbeid der det gis en nyansert forståelse av hvilken effekt programmet kan ha. Her påpekes det at peer education-program kan ha begrenset effekt i forhold til å redusere eller stoppe rusbruk hos ungdom som bruker rusmidler, og at programmene ser ut til å ha best effekt på de som velger å bli formidlere.

Implementeringsstrategier

I programmet er det lagt opp til spesifikke implementeringsstrategier. Programmet stiller krav til at det skal foregå annet rusforebyggende arbeid på skolen, og at programmet settes inn i en sammenheng. Skolene skal videre avsette ressurser til å gjennomføre opplegget. Det gjennomføres en egen opplæring av lærere og ung-til-ung-formidlere. Det gis også noe oppfølging fra programeieren.

Evaluering

Det er gjennomført en evaluering av program ved Stiftelsen Bergensklinikkene (Mounteny og Lohiniva 2005). Det er her anvendt en pre-postdesign med en sammenligningsgruppe. Det var et utvalg på 163 elever i programgruppen og 112 elever i kontrollgruppen. Det oppgis ikke hvor lang tid det er gått fra første til andre måling. Evalueringen må betraktes som en pilotstudie.

Resultatene viser at elevene i programgruppene har fått økt kunnskap om risiko og skader knyttet til rusbruk og en reduksjon i oppfattelse av rusbruk blant andre. Det dokumenteres ingen endring i bruk eller intensjoner om bruk av rusmidler i framtiden. Hos ung-til-ung-formidlerne viser evalueringen at disse har forsterket sine standpunkter i forhold til rus, og de er godt fornøyd med programmet og opplæringen.

Vurdering og anbefaling

Programmet bygger spesifikt på teori om peer education der det vektlegges at positive opinionsledere kan fungere som gode rollemodeller. Det er en klar sammenheng mellom programmets innhold og aktiviteter og dette teorigrunnlaget. Programmet har også spesifikke implementeringsstrategier. Utprøvingen og evalueringen av programmet betraktes som en pilotstudie.

Anbefaling

To do or not to do vurderes som et program med god sannsynlighet for endret rusatferd i den gruppen av elever som er ung-til-ung-formidlere (kategori 2), men det er lav sannsynlighet for resultater blant de øvrige elevene (kategori 1). Dette forutsetter at programmet blir integrert i et bredere rusforebyggende arbeid i skolen.

Hovedfokus/innsatsområde

Programmet har fokus på alkoholbruk blant ungdom, og ønsker i særlig grad å påvirke debutalderen for alkohol. Programmet består av en del for ungdom og en del for foreldre.

Skoleslag/årstrinn

Ungdomstrinnet.

Utgiver

Nordnorsk kompetansesenter – Rus

Materiell

Programmet er gratis tilgjengelig på Internett www.forebygging.no. Her er det mulig å laste ned alt nødvendig materiell (tekster, oppgaver, video).

Kostnader og tidsbruk

Fri benyttelse. Det er ikke en avgrenset tidsramme for programmet.

Målgruppe

Alle elever/ungdom i aldersgruppen 13–15 år og foreldre/foresatte.

Mål

Hovedmålet med programmet er:

1. Utsette alkoholdebut
2. Redusere eksperimentering med alkohol

Dette kan forhindre problemutvikling knyttet til rus og bidra til å hindre bruk av illegale rusmidler. Det er også formulert egne målsettinger for elevenes, lærernes og foreldrenes deltakelse i programmet.

Arbeidsmåter og aktiviteter

I Unge & Rus anvendes det arbeidsmåter som individuelle oppgaver, gruppeoppgaver og hjemmoppgaver. Disse arbeidsmåtene skal aktivisere ungdom i direkte arbeid med problemstillinger tilknyttet rus. Det skal være en gruppeleder (jevnaaldrende) som skal samarbeide med lærerne om gjennomføringen av Unge & Rus og lede diskusjonene i gruppene. I gruppene skal det være klare regler for samarbeid, og det skal også føres logg fra arbeidet.

Det skal arbeides med seks ulike tema. Under hvert tema er det en introduksjonstekst og oppgaver som gruppene skal arbeide med.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Det læringsteoretiske grunnlaget er knyttet til problembasert læring som et redskap i rusforebyggende arbeid. Problembasert læring dreier seg om å ta tak i situasjoner som er virkelighetsnære for ungdom, ha selvstyrte læringsprosesser, arbeid i grupper og bruk av læreren som veileder. Gjennom dette skapes læring ved erfaring der det vektlegges at det er den lærende – eleven – som skal være den aktive part. Disse prinsippene er knyttet til kognitiv læringsteori, og de er godt dokumentert både nasjonalt og internasjonalt. Videre benyttes også sosial-psykologiske perspektiver ved å vektlegge jevnalderrelasjoner og relasjoner mellom elev og lærer. Dette skal bidra til at læringen foregår i en positiv sosial kontekst og skal også bidra til motivasjon i læringsprosessene.

I programmet gis det også god dokumentasjon av årsaker knyttet til alkoholbruk blant ungdom. Det henvises til undersøkelser der det dokumenteres at ungdoms holdninger til alkohol og alkoholdebut og atferd blir endret.

Implementeringsstrategier

Det stilles ingen spesifikke krav til skoler som skal anvende programmet, men det anbefales klare implementeringsstrategier. Det arrangeres gratis kurs for lærere, men det er ikke et krav at lærerne skal ha gjennomgått opplæringen for å bruke programmet. Arbeidet på skolene skal registreres. Det gis en oppfølging underveis av Nordnorsk kompetansesenter.

Evaluering

Nettutgaven av Unge & Rus er evaluert av Nasjonalt senter for telemedisin (Trondsen 2005). Evalueringen er basert på en kvalitativ og prosessorientert studie i to 8.-klasser på to skoler i Tromsø. Metodene har vært deltakende observasjon og intervju. Hensikten har vært å få fram brukernes erfaringer fra arbeidet med Unge & Rus. Evalueringen viser at lærerne og elevene helhetlig sett har positive erfaringer med å bruke dette nettbaserte programmet. Evalueringen gir ikke svar på om elevene har endret holdninger og atferd knyttet til alkohol og rus.

Det har tidligere blitt gjennomført flere evalueringer av de foregående programmene "Ungdom og alkohol" og "Foreldresamarbeid". Wilhelmsen (1997) har gjennomført en effektevaluering av "Ungdom og alkohol". Dette var en studie med en pre-postdesign og sammenligningsgrupper. Evalueringen viser at det ble positive resultater knyttet til endringer i oppfatninger av alkohol og alkoholatferd i den gruppen av elever som fulgte det mest strukturerte opplegget.

Vurdering og anbefaling

Det er en god sammenheng mellom innholdet i programmet og det teoretiske grunnlaget. Det er anbefalt implementeringsstrategier, og disse strategiene bør følges av de enkelte skolene. Det foreligger en effektevaluering med positive resultater, men den er knyttet til "Ungdom og alkohol", forløperen til "Unge & Rus". Det kan være behov for en sterkere kvalitetssikring av programmet enn det det legges opp til i dag.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater. Dette forutsetter at programmet implementeres og gjennomføres i samsvar med struktur og retningslinjer i det tidligere programmet "Ungdom og alkohol".

Hovedfokus/innsatsområde

Programmet har hovedfokus på tobakk, og innsatsområdet er å holde unge røykfrie. Programmet er for tiden under revidering og ventes ferdig i ny utgave til skolestart august 2006. Revideringen gjennomføres for å tilpasse programmet til Kunnskapsløftet.

Skoleslag/årstrinn

Ungdomstrinnet.

Utgiver

Sosial- og helsedirektoratet, avd. tobakk.

Materiell

Programmet inneholder videoer med triggerfilmer og tekst med oppgaver for elevene: individuelle oppgaver og gruppe- og klasseoppgaver. Det er lysark til bruk for lærerne. Programmet har Internett-adressene www.sluk.net og www.roykfri.org. Programmet er også tilgjengelig på www.forebygging.no. Det mulig å laste ned materiellet (tekster, oppgaver, video, lysark) fra nettet, men det fins også i papirutgave.

Kostnader og tidsbruk

Fri benyttelse. Det legges opp til sju leksjoner på 8. og 10. trinn og ti leksjoner på 9. trinn. Hovedtyngden av arbeidet er lagt til 9. trinn.

Målgruppe

Alle elever/unge i aldersgruppen 13–15 år.

Mål

Hovedmålet med programmet er:

Holde unge røykfrie.

Programmet har mål for å være røykfri på hvert klassetrinn. Det er også mål for hver leksjon i programmet.

Arbeidsmåter og aktiviteter

I VÆRrøykFRI anvendes det arbeidsmåter som individuelle oppgaver, gruppeoppgaver og hjemmoppgaver. Triggerfilmer er ment som utgangspunkt for oppgaver og diskusjoner i klassen. Oppgavene skal aktivisere unge i direkte arbeid med problemstillinger knyttet til tobakk. Til hvert tema (sju tema på 8. og 10. trinn og ti tema på 9. trinn) er det introduksjonstekst og oppgaver elevene skal arbeide med. Det er møtepunkt mellom VÆRrøykFRI og L97.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Det læringsteoretiske grunnlaget er knyttet til sosial læringsteori. Opplegget er basert på atferdspåvirkning og sosial læring og på tema klassen skal arbeide med i ulike fag.

I programmet gis det dokumentasjon av årsaker til røyking blant unge.



Implementeringsstrategier

Det stilles ingen spesifikke krav til skoler som skal anvende programmet. Det legges ikke opp til utvikling av skolens organisasjon før eller underveis i bruk av programmet, og det er ikke krav om ekstern veiledning. Det arrangeres gratis kurs for teamledere og lærere, men det er ikke et krav at lærere skal ha gjennomgått opplæring.

Evaluering

VÆRrøykFRI har vært evaluert i to omganger. Først gjennom en nasjonal pilotprøving av HEMIL-senteret i perioden 1994-1998, og så av Statens institutt for folkehelse høsten 2000 ved nasjonal implementering i full skala. Begge studiene har gode design som gjør at det er mulig å studere effekten av tiltaket. Både pilotprøvingen og den nasjonale implementeringen i full skala (dvs. tilbud til alle landets skoler om å ta programmet i bruk) viser at programmet har effekt på elevers røykeatferd.

Pilotutprøvingen testet ut tre ulike modeller; en modell med tiltak, lærerkurs og foreldreinvolvering, en modell med tiltak og lærerkurs og en modell med tiltak og foreldreinvolvering. Resultatene for modellen uten foreldreinvolvering gav dårligst resultater, mens de to andre modellene gav nokså like resultater. Modellene ble sammenlignet med en gruppe av kontrollskoler. Skolene ble randomisert til de fire gruppene. Ved baseline var det 93 % av elevene som røykte i både kontrollgruppen og blant elevene i den mest omfattende modellen. Etter 3-årig fullført tiltak (10. trinn) var det 69 % som ikke røykte i den mest omfattende intervensjonsgruppen mot 58 % i kontrollgruppen, noe som tilsvarer en reduksjon i antall ikke-røykere i intervensjonsgruppen på 24 % og 35 % i kontrollgruppen. I den nasjonale fullskalaimplementeringen var den tilsvarende reduksjonen i antall ikke-røykere fra 8.-10. trinn blant elever som hadde deltatt i programmet på 20 %, mens den blant elever som ikke deltok i programmet, var på 31 %. Effekten fra pilotutprøvingen er dermed opprettholdt og til dels styrket ved nasjonal implementering. I tillegg viser begge studiene at programmet også bidrar til redusert snusbruk, og at elever som deltar i programmet, er mer negative til at det røykes på skolens område.

Vurdering og anbefaling

Det er en meget god sammenheng mellom innholdet i programmet og det teoretiske grunnlaget. Det er anbefalt implementeringsstrategier i form av lærerkurs. Effektevaluering foreligger både på et nasjonalt representativt pilotutvalg og på et nasjonalt utvalg av implementering i full skala. Begge studiene dokumenterer god effekt av programmet både på redusert røykeatferd, redusert snusbruk og negative holdninger til røyking i skolegården.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater.

■ Det beste utenlandske skoleprogrammet for rusmiddelforebygging

I forhold til gjennomgangen av de ulike utenlandske programmene er det enkelte generelle punkter som går igjen og bør framheves. I litteraturen råder det stor enighet om at sosiale ferdighetsprogrammer virker best (se bl.a. Faggiano et al. 2005 s. 13, Paglia og Room 1998, Natvig 1999). Disse programmene baseres som ventet på varianter av sosial kognitiv læringsteori med ulike tillegg.

Tobler et al. (1999) og Tobler (2000) framhever i deres litteraturoversikt at interaktive program er klart bedre enn ikke-interaktive, men om vesentlige elementer i de virksomme programmene utelates, så forsvinner fordelene de interaktive programmene hadde. De interaktive fokuserer gjerne primært på sosial kompetanse (bl.a. vennepress som motvirkes både via "nei-takk"-ferdighetstrening og via korrigerende av overdrevne oppfatninger om rusbruk blant jevnaldrende), men også andre tema trekkes inn. I litteraturgjennomgangen fra Tobler et al. (1999) blir det framhevet at de interaktive programmene som var virksomme, hadde lignende resultater for både tobakk, alkohol og marihuana, så Tobler et al. (1999) anbefaler å bruke samme generelle programmer for å forebygge ulike rusmidler blant 12 til 14-åringer. Tobler (2000) går så langt som å si at uansett hva skolene finner på av forebyggingsopplegg, så bør alle foreldre se til at det er interaktive programmer som benyttes. De er ganske enkelt klart mer effektive med mange ganger større gjennomsnittlige effektstørrelser enn ikke-interaktive programmer. De aller fleste rusmiddelforebyggingsprogrammene i skolen er rettet mot 12 til 14-åringer, siden dette er alderen de er modne nok til å forholde seg til rusmidler, men samtidig før de fleste har begynt å eksperimentere med dem.

Effekten av et program synker som ventet når det settes i gang i stor skala, noe som har stor betydning for programplanleggere (Tobler et al. 1999). Det kan være vesentlige deler av et program som

utelates av lærere som føler seg ukomfortable med deler av implementeringen, gjerne fordi de blir alene om å gjennomføre programmet når det skal nå svært mange elever (etter utprøvningsfasen der forskere og andre spesialister har vært sentrale). Botvin, Baker, Dusenbury, Tortu og Botvin (1990) fant at dette særlig gjaldt deler av LST-programmet som handlet om rollespill (altså interaktiv del, jf. ovenfor).

Botvin og medarbeidere (1989) rapporterte betydelig variasjon i kvaliteten på implementeringen mellom lærerne i et eksperiment som involverte svarte studenter i ni byskoler. Det samme i en annen studie som involverte åtte byskoler i New York-området (Botvin, Dusenbury, James-Ortiz og Kerner 1989). Mengden av LST-programmet som ble implementert av lærere, varierte mellom 44 prosent og 83 prosent. Når det eksperimentelle utvalget ble delt inn i de som mottok mye av programmet (gjennomsnittlig 78 prosent), og de som mottok lite (gjennomsnittlig 56 prosent av programmet), så fant de at de positive effektene av LST (på røyking) bare skyldtes den gruppen som hadde fått mye av programmet. Dette ble replikert i enda en studie av Botvin et al. (1990) der mengden av programmet som ble gjennomført, varierte mellom 27 prosent og 97 prosent. Bare tre fjerdedeler av elevene mottok 60 prosent av programmet eller mer. Og igjen rapporterte de at graden av gjennomføring av programmet hadde stor betydning for hvor god forebyggende effekt det hadde.

Gottfredson, Gottfredson og Skroban (1998) kom med følgende anbefalinger for å bøte på problemet:

- Det handler i første rekke om å gi lærerne tilstrekkelig kursing til å begynne med (minst en full dag), og for noen skoler med en stor andel elever med mye problemer trengs det lengre tid til opplæring.



- Forebyggingstiltakene må kanskje bli introdusert til skolen i etapper.
- Teambygging og aktiviteter som fremmer lederskap, kan være nødvendig før mer substansielle tiltak skal settes ut i livet.

Det mest spennende programmet som finnes i ulike versjoner tilpasset ulike kulturer, er "Iowa Strengthening Families Program" (ISFP). Dette programmet har svært gode resultater så lenge som fire år etter intervensjonen (Spooth, Redmond og Shin 2001). Programmet blir imidlertid for krevende for skolene å gjennomføre alene. Det krever sju

2-timers familiesamlinger en gang i uka ledet av spesialister. Foreldre og barn lærer å tydeliggjøre forventninger, adekvat disiplinering, mestring av sterke følelser og effektiv kommunikasjon. Barna lærer også venneferdigheter. Resultatene fra år 1, år 2 og år 4 etter innsatsen viser at ungdommene som har deltatt ISFP, har en langt mer hensiktsmessig rusatferd enn de ungdommene som ikke har deltatt i programmet.

Det programmet vi anser som mest egnet i norsk skole, og som har gode resultater, er Life Skills Training. Dette programmet er presentert nedenfor.

Botvins Life Skills Training

Hovedfokus/ innsatsområde

Et primærforebyggende skoleprogram rettet mot tobakk, alkohol og illegale rusmidler. Fokus på å formidle kunnskaper om rusmidler, påvirke holdninger og normer med innslag av ulike typer ferdighetstrening, for eksempel å motstå sosialt press til å bruke rusmidler, og fokus på å utvikle elevenes personlige og sosiale ferdigheter.

Skoleslag/årstrinn

Spesielt 8.-10. trinn (13-15-åringer).

Utgiver

Programmet er tilgjengelig i amerikansk versjon hos Gilbert J. Botvin, Professor and director, Institute for Prevention Research, New York Hospital Cornell Medical Center, Room KB201, 411 East 69th Street, New York, NY 10021, USA. Tlf: (212) 746-1270.

Materiell

Kursmateriell er utviklet for å standardisere implementeringen av LST. Det består av en *lærermanual* og en *elevguide* for hvert år (publisert av Princeton health press). *Lærermanualen* gir detaljerte instruksjoner for hver time både om tema og aktiviteter i tillegg til overordnede mål og hensikten med hver time. *Elevguiden* inneholder bakgrunnsmateriell til hver time, klasseøvelser, og hjemmearbeids-oppgaver som skal forberede elevene til ulike timer og forsterke/styrke ferdigheter og informasjon som allerede er gjennomgått.

Kostnader og tidsbruk

I USA koster LST mellom 40 og 80 kroner per elev per år inkludert trening av lærer og alt nødvendig materiell. Nærmere 40 kr når flere skoler samarbeider. I Norge vil det kreve en større engangsinnsats for å oversette og tilpasse innholdet til norske forhold.

Målgruppe elever

Alle elever på skolen, klassevis implementering, har vært brukt både på middelklasse og sosioøkonomisk vanskeligstilte minoritetsgrupper. Primært rettet mot elever som ikke har rukket å utvikle noe rusmisbruksproblem.

Mål

Forebygging av tobakk, alkohol og illegale rusmidler blant vanlige skoleelever. LST prøver å forebygge tidlige stadier av rusmisbruk ved å dempe risikofaktorer som er assosiert med rusmisbruk, spesielt eksperimentelt og "av og til"-bruk. Disse inkluderer:

Kognitive faktorer: Fokus på negative konsekvenser av rusmiddelbruk, foreldres rusmiddelbruk, prevalenstall på rusmiddelbruk, holdninger/tro om rusmisbruk, normer/forventninger til rusmisbruk;

Personlig kompetanse/ferdighet: Ta avgjørelser og løse problemer, kontrollere/mestre angst og sinne, personlig kontroll, konflikthåndtering, affektiv selvregulering, sette seg mål.

Sosiale ferdigheter: Ferdigheter i å kommunisere, i selvhverdelse, i å gi komplimenter, i å søke sosial støtte og i å avslå tilbud om rusmidler.

Psykologiske forhold: Mestringsforventninger, selvbilde/selvfølelse, risikotaking, impulsivitet, velvære/psykologisk tilpasning, persiperte livsmuligheter.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Interaktiv klasseromsundervisning med både lærer og "peerleeders", rollespill og hjemmearbeid for elevene. Om lag 18 skoletimer første året, 10 timer andre året og 5 timer tredje året. Se detaljert gjennomgang av temaene under her.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Sosial læringsteori (Bandura, 1977) med tillegg fra Problem behavior theory (Jessor og Jessor, 1977), Self-derogation (Kaplan, 1980), Persuasive communication (McGuire, 1968), Peer cluster theory (Oetting og Beauvais, 1987) og Sensation seeking (Zuckerman, 1979) alle henvist til i Botvin (1998).

Implementeringsstrategier

Det finnes en klar oppskrift på hvordan programmet skal implementeres i lærermanualene (og elevguidene). En rekke implementeringsstrategier har vært prøvd med LST, inkludert tradisjonell didaktisk lærerundervisning, gruppediskusjoner, klasseromsdemonstrasjoner og ferdighetstrening. Selv om forelesning og konvensjonelle didaktiske læremetoder er passende for deler av programmet, så vil det meste av LST implementeres mest effektivt ved å fremme gruppediskusjoner og ved ferdighetstrening, og ferdighetstrening framheves som den primære intervensjonsmetoden. Botvin (1998 s. 238) framhever at siden hovedfokus i LST er å lære generelle personlige "self-management skills", sosiale ferdigheter og ferdigheter til å motstå sosial påvirkning til å bruke rusmidler, så har den som er ansvarlig for implementeringen, en viktig rolle som ferdighetstrener eller personlig trener. Kognitiv atferdstrening skjer ved en kombinasjon av instruksjoner, demonstrasjoner, atferdstrening, tilbakemeldinger (feedback), sosial forsterkning (ros) og øvelse/repetisjoner som hjemmelekser.

Evaluering

Sigarettrøyking:

Botvin, Eng og Williams (1980) brukte en tidlig versjon av LST (ble først utviklet som et 10-timers røykeforebyggingsprogram) og rapporterte om en korttidseffekt på 75 % reduksjon i antall nye sigarettøykere ved post-test (rett etter intervensjonen) blant 281 elever på 8., 9. og 10. trinn sammenlignet med en kontrollgruppe, og 67 % reduksjon i antall nye røykere etter tre mnd. Implementering ble gjort av helsearbeidere som var del av den programansvarlige staben.

Ved bruk av peer-ledere (fra 11. og 12. trinn) overfor 426 elever på 7. trinn (Botvin & Eng, 1982) og ved inkludering av biofeedback og bogus pipeline (spytprøver) rapporterte de om 58 % reduksjon av nye røykere ved post-test og 56 % reduksjon i ukentlige røykere ved ett års oppfølging sammenlignet med en kontrollgruppe.

Ved å bruke lærere overfor 902 elever på 7. trinn som ble delt i to intervensjonsgrupper (15-timers intervensjon over 15 uker eller intensivt over 5 uker) og en kontrollgruppe, fant Botvin, Renick og Baker (1983) at oppfølgende implementering (oppfriskning) ett år etter førte til en halvering av andelen som røykte daglig eller ukentlig på 18 måneders post-test, sammenlignet med de som ikke fikk repetisjonen ett år etter.

Alkohol- og marihuanabruk:

I 1984 ble programmet endret til å inkludere alkoholforebygging. Ved 6-måneders oppfølging var det signifikant færre i intervensjonsgruppen som rapporterte at de hadde drukket den siste måneden (54 %), mens 79 % færre rapporterte at de hadde vært fulle minst en gang den siste måneden (Botvin et al. 1984). I en større studie (N=1311 elever på 7. trinn) som ble delt inn i fem grupper - lærerstyrte og peer-styrte grupper med og uten repetisjon året etter og en kontrollgruppe - så viste resultatene på slutten av skoleåret signifikant forebyggingseffekt på tobakk, alkohol og marihuana. Den peer-styrte gruppen kom best ut, og disse hadde 71 % lavere andel eksperimentelle marihuanabrukere sammenlignet med kontrollgruppen og 83 % lavere andel ukentlige/daglige brukere.

Langtidseffekter:

Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin og Diaz (1995) evaluerte 3597 elever seks år etter programstart (i 1985), tre år etter siste repetisjonsimplementering i 10. klasse fra 56 skoler i New York. De rapporterte om signifikant færre røykere, "tunge" alkoholbrukere og marihuanabrukere sammenlignet med kontrollgruppen. Det var 44 % færre LST-elever sammenlignet med kontrollgruppen som brukte alle tre "gateway"-stoffene (sigaretter, alkohol og marihuana) en eller flere ganger i måneden, og 66 % færre som brukte alle tre stoffene en eller flere ganger i uka.

Vurdering og anbefaling

LST-programmet har blitt gjenstand for omfattende evaluering med til dels svært positive effekter på atferd. Det har også kommet kritiske kommentarer i vitenskapelige tidskriftsartikler, spesielt rettet mot effekter på alkoholbruk og ved at det bare inkluderer deler av intervensjonsgruppen (som mottok minst 60 % av programmet). Men alt i alt - forutsatt at LST-programmet er praktisk gjennomførbart i den norske skolen - er det mest naturlig å sammenligne dette programmet med det beste norske programmet.

Ifølge Ferrer-Wreder, Stattin, Lorente, Tubman & Adamson (2005 s. 316) er LST klassifisert som et anbefalt program for rusmiddelforebygging (16. mai, 2000) av US Center for Substance Abuse Prevention og som et modellprogram i OJJDP Blue Prints of Effective Violence Prevention Programs (1998).



Referanser

Allred, K. (2005): Rammvilkår for forebyggingsaktører i frivillig sektor. Rapport 2005/072 Rogalandsforskning.

Allred, K. (2004): FRISTIL – utviklingsprosjekt. Opplevelse og aktivitet. Arbeidsnotat 2004/051. Rogalandsforskning.

Almås, Reidar (1990): Evaluering på norsk. Universitetsforlaget, Oslo.

Baklien, B. (1995): Ungdommelig entusiasme møter skolehverdagen. Rapport 1 1995. Institutt for sosiologi. Universitet i Oslo.

Befring, O, og Allred, K (2005). Rusforebygging fra scenekanten – en evaluering av KOLON teaterstykket "Høyt henger de...og søte er de!". Rapport RF (Rogalandsforskning) – 2005/095. ISBN: 82-490-0361-6.

Bolstad, A., Skutle, A. og Iversen, E. (2005): Evaluering av det rusforebyggende programmet "KastMasken". Stiftelsen Bergensklinikkene.

Botvin, G. J. (1995). Principles of prevention. I R. H. Coombs & D. Ziedonis (red.), *Handbook on drug abuse prevention: A comprehensive strategy to prevent the abuse of alcohol and other drugs* (s. 19-44). Boston: Allyn and Bacon.

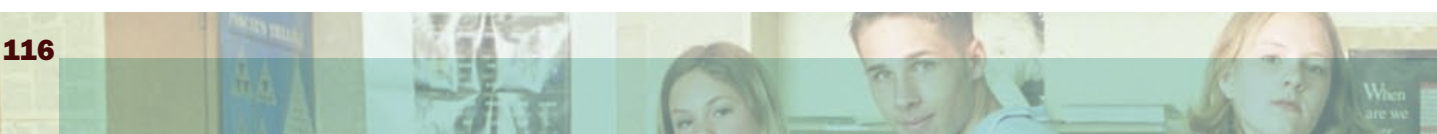
Botvin, G. J. (1998). Preventing adolescent drug abuse through life skills training: Theory, methods, and effectiveness. I J. Crane (red.), *Social programs that work* (s. 225-257). New York: Russel Sage Foundation.

Botvin, G. J., Baker, E., Botvin, E. M., Filazzola, A. D. & Millman, R. B. (1984). Alcohol abuse prevention through the development of personal and social competence: A pilot study. *Journal of Studies on Alcohol*, 45, 1106-1112.

Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E. M. & Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a White middle-class population. *Journal of the American Medical Association*, 273, 1106-1112.

Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S. & Botvin, E. M. (1990). Preventing adolescent drug abuse through a multi-modal cognitive-behavioral approach: Results of a 3-year study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 437-446.

Botvin, G. J., Batson, H. W., Witts-Vitale, S., Bess, V., Baker, E. & Dusenbury, L. (1989). A psychosocial approach to smoking prevention for urban black youth. *Public Health Reports*, 12, 279-296.



Botvin, G. J. & Cardwell, J. (1992). Primary prevention (smoking) of cancer in black populations. Grant contract N01-CN-6508. Final report to National Cancer Institute. Cornell University Medical College, Ithaca, N.Y.

Botvin, G. J. & Dusenbury, L. (1989). Substance abuse prevention and the promotion of competence. I L. A. Bond & B. E. Compas (red.) *Primary prevention and promotion in the schools*, s. 146-178. Newbury Park, California: Sage.

Botvin, G. J., Dusenbury, L., James-Ortiz, S. & Kerner, J. (1989). A skills training approach to smoking prevention among Hispanic youth. *Journal of Behavioral Medicine*, 12, 279-296.

Botvin, G. J. & Eng, A. (1982). The efficacy of a multicomponent approach to the prevention of cigarette smoking. *Preventive Medicine*, 11, 199-211.

Botvin, G. J., Eng, A. & Williams, C. L. (1980). Preventing the onset of cigarette smoking through life skills training. *Preventive Medicine*, 9, 135-143.

Botvin, G. J., Renick, N. & Baker, E. (1983). The effects of scheduling format and booster sessions on a broad-spectrum psychosocial approach to smoking prevention. *Journal of Behavioral Medicine*, 6, 359-379.

Botvin, G. J., Schinke, S. P., Epstein, J. A. & Diaz, T. (1994). The effectiveness of culturally focused and generic skills training approaches to alcohol and drug abuse prevention among minority youth. *Psychology of Addictive Behaviors*, 8, 116-127.

Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F. D., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A. & Lemma, P. (2005). School-based prevention for illicit drugs' use. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, nr. 2, Art.: CD003020. DOI: 0.1002/14651858.CD003020.pub2.

Fauchald, K (2003). *Rusforebygging – med ungdom og foreldre som målgruppe. Erfaringer fra forebyggende arbeid ved tre skoler i Vefsn kommune*. Kompetansesenteret ved Nordlandsklinikken. Forebyggingsseksjonen. Arbeidsnotat 2:2003. ISBN: 82-8085-014-7.

Ferrer-Wreder, L., Stattin, H., Lorente, C. C., Tubman, J. G. & Adamson, L. (2005). Framgångsrika preventionsprogram för barn och unga: En forskningsöversikt. Stockholm: Gothia.

Foxcroft, D R, Ireland, D., Lister-Sharp, D. J., Lowe, G., & Breen, R. (2003). Longer-term primary prevention for alcohol misuse in young people: a systematic review. *ADDICTION*, 98(4), 397-411.



Foxcroft, D. R., Ireland, D., Lowe, G. & Breen, R. (2002). Primary prevention for alcohol misuse in young people. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, nr. 3. Art.: CD003024. DOI: 10.1002/14651858.CD003024.

Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. & Skroban, S. (1998). Can prevention work where it is needed most? *Evaluation Review*, 22, nr. 3, 315-340.

Ingebrigtsen, J. E. og Sæther, S. A.: MOT i ungdomsskolen 2005 NTNU Samfunnsforskning AS, Senter for idrettsforskning, Trondheim 2006.

Ingebrigtsen, J. E. og Sæther, S. A.: MOT i ungdomsskolen 2004/2005- en evaluering. NTNU Samfunnsforskning AS, Senter for idrettsforskning, Trondheim 2005.

Jøsendal, O, og Aarø LE: VÆR røykfRI – evaluering av et tiltak for røykfrie skoler Tidsskrift for Den norske lægeforening 2002; 122: 403–7.

Lund KE, Lühr E og Jøsendal O: VÆR røykfRI – fra forsøk til nasjonal implementering. Tidsskrift for Den norske lægeforening 2002; 122: 408–14.

Moshus, G. (2005): Alkoholforebygging frå ung til ung. En effektevaluering av Jiventes FRISTIL. Rapport 16/05. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Mounteney, J. og Lohiniva, r. j. (2005): Preliminary evaluation of "To do or not to do?" – peer drug education programme. Stiftelsen Bergensklinikkene.

Myhra, AB (2006): *Evaluering av Kjærlighet og grenser*. Del 1. Rapport Borgestadklinikken BA. ISBN: 82-90354-60-6.

Natvig, H. (1999): Plan for et omfattende forebyggingsprogram for å redusere bruk av alkohol og narkotika blant ungdom i Norge. Rapport til Norsk Forebyggingsforum og Sosial- og helsedepartementet, 66 sider.

Paglia, A. & Room, R. (1998). *Preventing substance-use problems among youth: A literature review and recommendations*. ARF research document series No. 142, Toronto: Addiction research foundation, (ISBN 0-88868-320-0).

Ramvi, E og Skaftun, J.: *Rusmiddelforebyggende arbeid i skolen*. Rogalandforskning rapport RF-2000/092 (RUSPRAT)



Spoth, R. L., Redmond, C. & Shin, C. (2001). Randomized trial of brief family interventions for general populations: Adolescent substance use outcomes 4 years following baseline. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 1-15.

Sasaoka, K. (2005): Opplevelse – en prosessevaluering av Juventes FRISTIL-modul. Skriftserie 8/05. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Skästrand, E, Larsson, J og Andrèasson, S (2004). STEG-FÖR-STEG. *En pilotstudie av ett familjeinriktat program för att förebygga problem med alkohol och andra droger hos ungdomar*. Rapport nr. 26.

Spoth, R., Redmond, C., Shin, C. & Azevedo, K. (2004). Brief Family Intervention Effects on Adolescent Substance Initiation: School-Level Growth Curve Analyses 6 Years Following Baseline. *Journal of consulting and clinical psychology*, 72(3), 535-542.

Spoth, R. L., Redmond, C. & Shin, C. (2001). Randomized trial of brief family interventions for general populations: Adolescent substance use outcomes 4 years following baseline. *Journal of consulting and clinical psychology*, 69(4), 627-642."

Tobler, N. S. (2000). Lessons learned. *The Journal of Primary Prevention*, 20, 261-274.

Tobler, N. S., Lessard, T., Marshall, D., Ochshorn, P. & Roona, M. (1999). Effectiveness of school-based drug prevention programs for marijuana use. *School Psychology International*, 20, (1), 105-137.

Wilhelmsen, B. U. (1997): Development av evaluation of two educational programmes designed to prevent alcohol use among adolescents. Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.



Læreren som leder

Karin Rørnes, Terje Overland, Erling Roland, Kirsti Tveitereid

■ Læreren som leder og forbilde for barn og unge

Skolens virksomhet kan betegnes som et didaktisk møte. Et møte mellom mennesker og fag som gjensidig påvirker hverandre. Det er en sammenheng mellom kvaliteten i dette møtet og de læringsresultater som det er mulig å oppnå. Skolens overordnede målsetting er det kompetente mennesket som er i stand til, ikke bare å tilpasse seg, men også å videreutvikle et samfunn som er fundamentert på humanistiske verdier. Læreren som leder har hovedansvaret for at det didaktiske møtet blir et kvalitetsmøte. Det forutsetter lærere med personlig autoritet og pedagogisk og faglig dyktighet. Det viktigste læremiddel i skolen er læreren selv.

Fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå fram tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles.
(L97 s. 32)

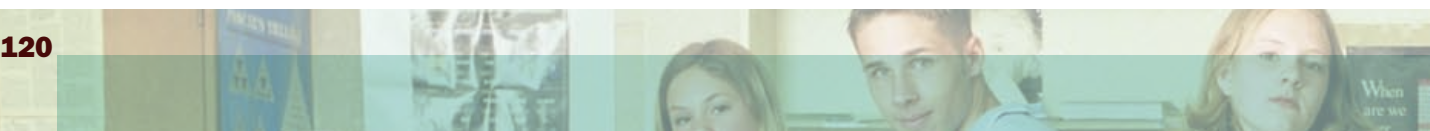
Læreplanverket er forpliktende for skolens lærere, og sammen med skolens lov- og regelverk er dette foreldrenes garanti for at barnet vil bli ivaretatt på en slik måte at det fremmer en allsidig utvikling. Det er derfor en forutsetning og et ubetinget krav til lærere at de kjenner lov- og regelverk og opplever seg forpliktet i relasjon til Læreplanverket, både til den generelle delen og i forhold til fagplanene. Selv om samfunnet gjennom sine styringsinstrumenter legger premisser og rammer for læreren som yrkesutøver, vil det alltid være rom for at den enkelte lærer utformer

sin lærerrolle i tråd med sine faglige preferanser og sin "personlighet og egenart". Kvalitetsskolen er avhengig av lærere som individuelt og kollektivt tar i bruk det frie handlingsrommet som ligger i skolen som system (Bergem 2005).

Den faglige kritikken av L97 gikk blant annet ut på at lærernes frie handlingsrom ble opplevd som begrenset (Hovdenak 2000). En læreplan med status som forskrift representerte noe nytt, og fagplanene ble mer spesifikke på resultatmål. I tillegg var L97 en plan med sterkere styring på metodisk gjennomføring av opplæringen ved at planen innførte den såkalte "Broen": *Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen*. Det nye læreplanverket har fjernet "Broen" og erstattet den med *Læringsplakaten* som skisser 11 spesifikke krav til skolen og lærebedriften. Frirommet øker, samtidig som målene presiseres også i forhold til læreren som yrkesutøver. Skolen skal:

- stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse
- bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydeligere ledere og som forbilder for barn og unge

Å identifisere og utnytte det frie handlingsrommet vil være avgjørende for utviklingen av læringsmiljøet på den enkelte skole. Framtidens skole vil sannsynligvis handle om en elevaktiv skole, og det innebærer at også lærerrollen er i endring. Dale og Wærness (2006) viser til at en elevaktiviserende pedagogikk krever lærere som tar et tydelig lederansvar.



Evalueringen av Reform 97 viser en lærerrolle preget mer av veiledning og reaktiv problemløsning enn av aktivt lederskap. Utfordringen for dagens lærere vil derfor være å utvikle sin egen yrkesrolle i tråd med en endret elevrolle. Dale og Wærness konkluderer med at *elevens selvvirksomhet* må ses i nær sammenheng med *lærerens aktivitet*. Felles fokus for lærer og elev i skolen er faget, og målet er læring som et ledd i en større dannelsesprosess. Veien fram mot målet innebærer et mangfold av aktiviteter der både formidling av fag, individuelle og grupperelaterte elevaktiviteter må ses i sammenheng med kontinuerlig evaluering i relasjon til tydelige læringsmål. Skolens virksomhet er komplisert og sammensatt. En elevaktiv skole krever derfor ledere med klar oversikt slik at de kan skape struktur og sammenheng i hverdagen for elevene.

En avgjørende faktor i det didaktiske møtet er kvaliteten i det mellommenneskelige møtet. Læreren som medmenneske og læreren som yrkesutøver er to sider ved lærerrollen som er uløselig knyttet sammen. Det innebærer at det ikke er nok å kunne sitt fag samt tilrettelegge og strukturere læringssituasjoner. Det didaktiske møtet er også et personlig møte som forutsetter lærere med egeninnsikt kombinert med evne til selv å lære av sine elever. Dette vil særlig gjelde i forhold til barn og unge med en annen sosiokulturell bakgrunn enn den læreren selv har.

Barn og unge har fått en ny posisjon i samfunnet og en ny rolle som innebærer nye muligheter. Barn vil bli hørt og har rett til å bli hørt, både i hjem og skole. Lovverket forsterker dette rettsvernet blant annet gjennom opplæringsloven § 9a som populært er blitt kalt *barnas arbeidsmiljølov*. Læringsplakaten pålegger skolen å implementere lovparagrafen ved å understreke at skolen skal

- sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring

Barn har fått rettigheter og valgmuligheter, men også større usikkerhet og et forsterket behov for voksne som kan veilede slik at valgene blir til barnets og fellesskapets beste. Historien gir et bakteppe for å forstå framveksten av den nye målgruppen lærere møter og er satt til å lede inn i en ukjent framtid. Betegnelsen *"forhandlingsbarnet"* fanger nok opp en utviklingstrend, men gir også grunnlag for å reflektere nærmere over hvem som skjuler seg bak en slik forenklet betegnelse. Barndommens historie på 1900-tallet forteller om en frigjøringsprosess der tukt ble erstattet med omsorg. Dette perspektivskiftet bidro til framveksten av profesjonene, fordi barn etter hvert ble mottakere av velferdsgoder som omsorg og opplæring (Stafseng 2002). En mer senmoderne fase i frigjøringsprosessen handler om barnet som frigjør seg både fra en grensesettende far og en beskyttende mor (Dale 1986). På oppdragelsesarenaen står den voksne igjen med en grunnleggende usikkerhet fordi *det nye barnet* krever andre strategier enn de en selv ble møtt med i egen barndom. Kanskje er det slik at vi ved begynnelsen av et nytt årtusen står foran et paradigmeskifte i synet på barn og oppdragelse.

Dagens barn og unge er kompetente i møte med skolen, og de er i utgangspunktet positivt selvhevdende. De har meninger, tanker og et språk som forteller om mennesker som er aktører i eget liv. De er ikke passive mottakere som lar seg forme av læreren, men de trenger hjelp og støtte til å sette seg mål i livet. De trenger kunnskap slik at de kan kvalifisere seg for sin egen framtidsrolle. Staf seng stiller spørsmål ved om vi har den nødvendige voksenkompetansen i møte med den nye generasjonen som arbeider så hardt med det han

kaller *den allmenne individualitet*. Voksenkompetansen synes ikke å ha utviklet seg i takt med barn og unges utvikling, med det resultat at vi framstår som usikre i forhold til oppdragelses- og dannelsingsoppgaven. Skoler som setter gammel-dags "folkeskikk" på dagsorden, ser Stafseng på som et interessant fenomen i tida og et uttrykk for at det er behov for et nytt fokus på voksenrollen i skolen.

Hva er så lærerens spesifikke kompetanse i kunnskapssamfunnet, og hvordan skal lærere kunne dokumentere at det er noe de *kan* som ikke uten videre kan erstattes av andre? Bergem (2005) viser til at lærere alltid har måttet kjempe for å dokumentere sin kompetanse. Vår tids lærere må åpne opp skolen mot samfunnet og forankre sin profesjonalitet i *"tre former for kompetanse som i praksis smelter sammen til en helhet: pedagogisk kompetanse, faglig kompetanse og yrkesetisk kompetanse."* (Bergem 2005, s. 106)

Det nye læreplanverket for *Kunnskapsløftet* har gjennom Læringsplakaten fastslått at skolen ikke bare skal bruke, men kontinuerlig videreutvikle lærernes kompetanse. Med utgangspunkt i et helhetlig kompetansebegrep vil det innebære at læreren selv må være i kontinuerlig utvikling både i forhold til faget det skal undervises i, og i forhold til å kunne tilrettelegge en opplæring i tråd med elevenes ulike forutsetninger. I den yrkesetiske komponenten av kompetansebegrepet henspilles det på den nære sammenhengen det er mellom lærerens kompetanse og hans/hennes egen personlighetsutvikling. For lærere ligger det yrkesspesifikke i det å la det være samsvar mellom liv og lære, fordi de selv framstår som modeller for det de ønsker skal være resultatet av den profesjonelle virksomheten de er satt til å lede. Det er dette som ligger i Læringsplakatens prinsipp om lærere som *tydelige ledere og forbilder for barn og unge*.

Lærere som kunnskapsledere i en framtidsrettet elevaktiv skole har behov for et tilfang av teori og empirisk kunnskap som viktige styringsredskaper i et komplisert læringslandskap. Lærere må kunne forventes å utvikle en forskende tilnærming til egen praksis, fordi dagens kunnskaps-samfunn krever at lærere skal kunne underbygge og begrunne sine valg i et stadig voksende kunnskapsmarked. Det betyr at dagens lærere selv må være aktivt kunnskapssøkende, og det igjen innebærer å utvikle en vitenskapelig holdning til sin pedagogiske praksis.

Forskningens grunnleggende oppgave er *"å motvirke tendenser til absolutisme og ukritisk generalisering"* (Dale og Wærness 2006). Kunnskapsløftet innebærer et perspektivskifte for skolen i ei tid da mange har sterke og subjektive meninger om hva som fremmer læring. Det nye perspektivet handler om at vi som samfunn ikke lenger kan la utdanningsfeltet være preget av ideologi og gode intensjoner, uten at vi samtidig undersøker nærmere om idé og virkelighet stemmer overens. Pedagogiske teorier blir relevante ved at de testes og kontrolleres empirisk. I en lærende skole vil empiriske forskningsfunn være grunnlaget for lærernes pedagogisk refleksjon, fortolkning og faglige veivalg. Slik vil læreren som leder også kunne framstå som forbilde når det gjelder å stimulere elevenes evne til kritisk tenkning og aktiv kunnskapssøking.

Å velge en kunnskapsbasert tilnærming til praksis står for øvrig ikke i motsetning til læreplanens verdifundament slik dette er formulert i den generelle delen av læreplanen.

Det fristilte barnet blir ikke mindre fri ved å møte læreren som tar et tydelig lederansvar og et ansvar for at både individ og fellesskap blir ivare tatt. Framtidens skole vil sannsynligvis handle om læreren som ansvarlig leder og eleven som gradvis myndiggjøres til selv å ta ansvar for eget liv og egen læring.



■ Læreren som leder i en inkluderende skole

Øket oppmerksomhet og interesse for læreren som leder har sin begrunnelse i blant annet Læringsplakaten og i forskning. Denne vektleggingen av læreren som leder signaliserer at lærerens lederskap er viktig for realiseringen av Kunnskapsløftet. Jacobsen og Thorsvik (2002) systematiserer de aktivitetene som en leder skal ivareta, og en oversikt over disse aktivitetene er vist her.

- Planlegge og organisere undervisning og læring
- Motivere, anerkjenne og støtte elevene
- Klargjøre og overvåke læringsprosessen
- Løse problemer knyttet til undervisning og læring
- Konsultere og delegerer¹⁷
- Løse konflikter
- Lag- og nettverksbygging¹⁸

Oversikten over aktiviteter som læreren som leder skal ivareta, viser at dette er aktiviteter som læreren allerede er godt kjent med. På den annen side viser forskning at en rekke av disse aktivitetene ikke alltid ivaretas optimalt av lærere i norsk skole.

- En rekke komparative studier har konkludert med at det faglige trykket i norsk skole er for lavt sammenlignet med andre land. PISA-undersøkelsene i 2000 og 2003 viser at de faglige kravene i norsk skole ikke er høye nok (Bachmann og Haug 2006). Med lavt faglig trykk menes at det blir stilt for lave faglige krav til elevene, og at kontinuiteten og dybden i opplæringen er mangelfull. Bachmann og Haug (2006) påpeker at lave forventninger til elevene kan føre til økte forskjeller i elevgruppen i stedet for det motsatte. Det antydes at en passiv og ettergivende lærerrolle kombinert

med små krav til elevene om aktiv deltakelse i læringsprosessen, kan forklare et relativt lavt faglig trykk i norsk skole.

- Elever som viser problematferd, er en særlig utfordring for skolen, og forskningen har viet problematferd omfattende oppmerksomhet. PISA-undersøkelsene fra 2000 og 2003 viser at det er mer bråk og uro i norsk skole enn i andre land som omfattes av undersøkelsene. Selv om mye av denne atferden er mindre alvorlig, vil slike problemer virke forstyrrende på undervisningen og stjele tid ved at undervisningen stykkes opp, og elevene får liten arbeidsro. I denne forbindelsen reiser Klette (2003) spørsmål om lærere i for liten grad stiller eksplisitte krav til den enkelte elev, og i stedet har en mer tilbaketrukket rolle som faglig veileder, og der læreren som leder blir utydelig og reaktiv.
- Spesialundervisning er i forskningen viet mye oppmerksomhet. Et sentralt spørsmål for forskningen er om intensjonene i lovverket samsvarer med realitetene i praksisfeltet. Intensjonen om at flest mulig elever skal få tilpasset opplæring innenfor klassens ramme, ser ut til å variere mye mellom skoler (Bachmann og Haug 2006). I grunnskolen er minst halvparten av spesialundervisningen lagt til læringsarenaer utenfor klasserommet, mens resten er organisert innenfor klasserammen. Bachmann og Haug (2006) hevder at kunnskap om hvordan spesialundervisningen er organisert, viser at det tradisjonelle spesialpedagogiske paradigmet i stor grad ser ut til å reproduseres i skolen. Dette faktum avspeiler også den ordinære undervisningens manglende evne til å gi et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud innenfor klassen. De hensyn som er avgjørende for om elever får opplæring i eller utenfor klassen, behøver ikke nødvendigvis å være elevens behov (Nordahl og Overland 1998). Det ser derfor ut for at en tradisjonell segregerende praksis lever side om side med inkluderingsbestrebelse i skolen.

- I 2003-2004 fikk 5,5 % av elevene i grunnskolen spesialundervisning, mens tilsvarende tall for videregående opplæring er noe høyere. Dette er drøftet av Bechmann og Haug (2006) som påpeker at tallene er vanskelig å sammenligne fordi kriteriene for hva som regnes som spesialundervisning, er ulike. På den annen side kan forskjellen tolkes i retning av at det i videregående opplæring er mindre toleranse overfor variasjonen i elevforutsetninger og behov, eller det er høyere krav til prestasjoner og elevatferd. Det store omfanget som spesialundervisningen har, er høyt i europeisk sammenheng, og det er lagt nasjonale føringer for at flere elever skal få tilpasset opplæring innenfor klassens ramme (NOU 2003:16). Det vises i denne sammenhengen til forskning som viser at dette er mulig innenfor rammen av en inkluderende skole (jf. Bachmann og Haug 2006). Utfordringen ligger ikke alene i å redusere omfanget av spesialundervisning, men å bedre kvaliteten på den ordinære opplæringen. Enkelte forskere påpeker at det inkluderende lærere gjør ikke er spesielt, men at kvaliteten på det de gjør er god.
- Forskning om samarbeidet mellom skolen og foreldrene viser at mye samarbeid er preget av ensidig informasjon fra skolen til foreldrene (Nordahl 2003). Det vil si at foreldres reelle innflytelse i skolen synes svak, og at det er stor avstand mellom læreplanens intensjoner om samarbeid mellom hjem og skole og realitetene. Forskning omkring samarbeid mellom hjem og skole viser at det store flertallet av foreldre framstår som svært viktige støttespillere i forhold til sine barns skolegang ved den hjelp, støtte og oppmuntring de gir barna i hverdagen (Lidén 1997, Nordahl 2000, Nordahl og Skilbrei 2002). Denne foreldrestøtten er viktig fordi det ut fra forskningsresultater er en klar sammenheng mellom elevenes trivsel, læring og positive atferd i skolen og den støtte elevene får hjemme (Nordahl og Sørli 1998, Birkemo 2001). Mangel på samarbeid mellom hjem og skole kan derfor være en effektiv barriere for endring av elevens situasjon i skolen (Nordahl og Skilbrei 2002).

Som i enhver annen organisasjon må skolen kontinuerlig arbeide for kvalitative forbedringer av kjernevirksomheten som er elevenes faglige læring og sosiale og personlige utvikling. En forutsetning for kvalitetsforbedring av opplæringen i norsk skole, er at læreren er bevisst sin rolle som klasseleder, og hva dette konkret innebærer i det daglige arbeidet i skolen. Selv om det er nødvendig at læreren som leder ivaretar en rekke lederaktiviteter, er dette ikke tilstrekkelig til å kunne framstå som en god leder i klassen. Ledelse handler også om evnen til å skape et godt læringsmiljø slik denne definisjonen av klasseledelse viser:

Klasseledelse forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats (Nordahl 2002, s. 125).

Denne definisjonen vektlegger at klasseledelse i betydelig grad angår relasjonen mellom lærer og elev, og at etablering av et godt læringsmiljø for elevene er en sentral lederoppgave.

■ Forståelsen av læreren som leder i en inkluderende skole

Norsk skole skal ivareta tre opplæringsprinsipper som kan betraktes som ryggraden i opplæringsstilbudet. Disse prinsippene gjelder for all opplæring og i forhold til alle elever. Skolen skal være *inkluderende* slik at den enkelte skole kan gi alle elever et opplæringstilbud som bidrar til læring og utvikling, og der alle har tilhørighet i et sosialt fellesskap. Skolens opplæringstilbud skal være *tilpasset* den enkeltes forutsetninger og behov. Prinsippet kom inn i lovverket da lov om spesialskolen ble integrert i grunnskoleloven i 1987. Tilpasset opplæring er et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring. Prinsippet om tilpasset opplæring kommer til uttrykk både i grunnskoleloven og i lov om videregående opplæring, og innebærer at alle barn og unge skal ha de samme muligheter og rettigheter i skolen, uansett evner og forutsetninger. Prinsippet som er klart nedfelt i L97, er videreført i Læreplanverket for Kunnskapsløftet og tydeliggjort i Læ-



ringsplakaten. Videre skal opplæringen være *likeverdig* slik at ingen får et bedre eller dårligere opplæringstilbud enn de andre. Det vil si at alle elever skal ha de samme mulighetene til å nå sine læringsmål i skolen.

All opplæring skal avspeile disse prinsippene. Dette forutsetter at læreren både har kunnskap om prinsippene og har et reflektert forhold til hvordan prinsippene kan være styrende for praksis. Prinsippet om tilpasset opplæring synes, sammen med prinsippet om likeverdighet, å framstå som særlig viktig fordi realisering av disse prinsippene kan betraktes som en forutsetning for å skape en inkluderende skole. I den følgende teksten blir kjennetegn ved læreren som leder utdypet både generelt og i sammenheng med realisering av prinsippet om tilpasset opplæring. I framstillingen velger vi å bruke betegnelsen *klasse* synonymt med alle typer gruppeorganisering.

■ Fellesskap og individualisering

Realiseringen av prinsippet om tilpasset opplæring forutsetter at læreren har kunnskap om hvordan prinsippet om tilpasset opplæring kan omsettes til pedagogiske handlinger som fremmer læring og utvikling for den enkelte. Dette kompliseres ved at tilpasset opplæring ikke er et entydig prinsipp, men kan ha ulike tolkninger (Backmann og Haug 2006). Tilpasset opplæring kan forstås som opplæring tilpasset elevene ved at fellesskapsundervisningen er tilpasset på en måte som gjør at elever med ulike forutsetninger har godt utbytte av den. Prinsippet kan også assosieres med spesialundervisning eller individualisert opplæring i eller utenfor klassen. Dette reiser spørsmål om hvordan lærere oppfatter prinsippet, og hvordan det ivaretas i det daglige arbeidet på skolen.

Arbeidsgruppen har definert prinsippet om tilpasset opplæring slik:

Tilpasset opplæring er at hver enkelt elev møter et læringsmiljø som passer best mulig til elevens behov, forutsetninger og interesser, når dette samsvarer med skolens overordnede verdier for læring og psykososial utvikling.

Forskningens fokus har i stor grad vært knyttet til tilpasset opplæring forstått som individualisert undervisning og i mindre grad forstått som fellesskapsundervisning. Bachmann og Haug (2006) problematiserer og utfordrer denne forståelsen når det hevdes at kateterundervisning ikke nødvendigvis er uforenelig med tilpasset opplæring. Dette standpunktet støttes av Imsen (2004) som advarer mot ensidig individualisme på bekostning av fellesskapet, fordi utvikling av et godt felles læringsmiljø i skolen er en viktig forutsetning for realiseringen av en inkluderende skole.

■ Læreren som leder og administrator

Lærerrollen er sammensatt og mangesidig og viser at det er mange ulike krav og forventninger som rettes mot læreren. Hovedoppgaven for læreren er å medvirke til læring hos elevene gjennom tilrettelegging av læringsaktiviteter og ved veiledning av elevene i læringsprosessen. Læreren skal videre forholde seg til læreplaner og forskrifter samtidig som instruksjoner og ulike lokale bestemmelser skal følges opp. Et sentralt spørsmål er hva som i praksis er ledelse, og hva som ikke er det. Innen ledelsesforskningen er det vanlig å skille mellom ledelse og administrasjon (Jacobsen og Thorsvik 2002). En leder tar selvstendige valg og beslutninger ut fra blant annet ny kunnskap, endringer i verdigrunnlag, retningslinjer og krav fra et samfunn i endring, mens en administrator gjennomfører de beslutninger som er tatt. En lærer som leder kan for eksempel reflektere over sine erfaringer med læringsmiljøet i en klasse og ut fra denne refleksjonen bestemme seg for å endre fellesundervisningen for bedre å fremme elevenes læring. Som administrator iverksetter læreren beslutninger

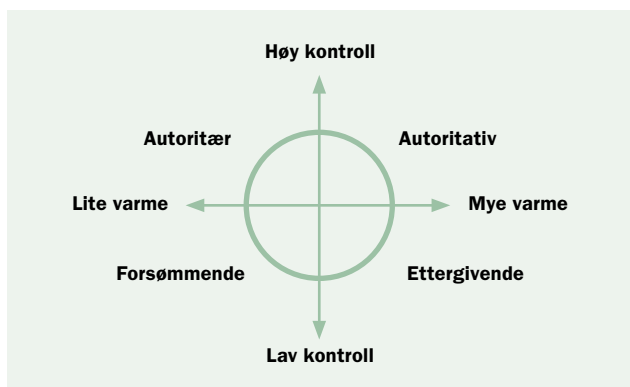
som for eksempel rektor har tatt, eller følger progresjonen i læreboka. På den måten er læreren både leder og administrator. Det er viktig at det er balanse mellom disse to funksjonene. Dersom de administrative funksjonene blir dominerende i det daglige arbeidet, kan det tenkes at læreren ikke klarer å ivareta lederfunksjonene. For å sikre en god balanse mellom de to funksjonene er det viktig å klargjøre noen av de aspektene som bidrar til å definere lederrollen.

■ Ulike former for lederpraksis i klassen

Kaufmann og Kaufmann (1998) poengterer at det store antall definisjoner av ledelse har to nøkkelord felles, nemlig sosial innflytelse og måloppnåelse. Overført på skolen vil sosial innflytelse si at læreren er i posisjon til å påvirke klassen og den enkelte elev slik at de lærer og utvikler seg i samsvar med de målsettinger skolen har. Slik innflytelse på elevenes læring har læreren bl.a. i kraft av sine egenskaper og sin kompetanse.

Å framstå som en autoritet

Lærerens innflytelse demonstreres blant annet i situasjoner der læreren stiller krav til elevene, når regler skal etableres og håndheves, eller når konflikter skal løses. Måten læreren framstår på i slike situasjoner, er avgjørende for den sosiale innflytelse læreren får og de resultater som oppnås. Fire ulike påvirkningsstiler er vist i figur 5.



Figur 5: Lærerstil

Figur 5 viser at de ulike lærerstilene er kjennetegnet ved forskjellig kombinasjon av dimensjonene *kontroll* og *varme*. For at det skal være snakk om at en lærer har en klar og entydig stil, må skårene på de to aksene ligge utenfor sirkelen.

Med kontroll menes at læreren har oversikt over hva som skjer i klassen, at læreren har klare regler for klassen som læringsarena, at læreren handler 100 % i samsvar med det som er best i klassen, at læreren har kontroll over egne følelser, osv. Med kontroll menes videre at læreren har oversikt over læringsprosessen til den enkelte, er tydelig i forhold til de krav og regler som gjelder i klassen, og håndhever disse rettfærdig. Med varme menes at lærerens forhold til elevene er preget av positive følelser, positiv interesse for den enkelte, tilbakemelding om det som er positivt, lytter og tar hensyn til elevenes innspill, osv.

Den ideelle praksisen som oppdrager har den autoritative læreren som skårer høyt på både kontroll- og varmedimensjonen. Lærere med slik stil fremstår som autoriteter overfor elevene. Autoriteter oppleves vanligvis som trygge og tydelige, og en lærer med autoritet har et godt utgangspunkt for å utøve klasseledelse. Den autoritative læreren uttrykker sine forventninger til elevene klart og tydelig, og ulike regler håndheves på en måte som aksepteres av elevene. Samtidig har læreren en positiv og nær relasjon til eleven, men med den nødvendige distanse som ofte kreves. Dette betyr ikke at en autoritativ lærer ikke kan bli sint eller redd, men at læreren har kontroll over følelsene og ikke lar disse styre de valg og beslutninger som tas.

Den autoritative stilen står i kontrast til den autoritære læreren som skårer lavt på varmedimensjonen, som ensidig tar beslutninger som det forlanges at elevene skal adlyde, og som ofte blir sint. Denne stilen er på mange måter uforenelig med trygghet, nærhet og tillit. Den ettergivende læreren er på mange måter motsatsen til den autoritære. Den ettergivende læreren har

mye varme overfor elevene, men gir ofte etter for elevenes motkrav og har ofte problemer med å håndheve regler, følge opp arbeidskrav, osv.

Alle lærere kan utvikle en autoritativ stil dersom de ønsker det. En god start er å kartlegge sin egen stil, vurdere hvilke endringer i væremåte som trengs for å kunne framstå som en autoritet, og trene på dette i klassen.

Å ha tillit fra elevene

Det hjelper lite å inneha en formell lederposisjon dersom ikke læreren har nødvendig tillit som leder. Uten tillit fra elevene blir det svært vanskelig å utøve lederskap i klassen. Når elevene gir læreren tillit, legitimerer de lederskapet ved å gi det tilslutning og støtte.

Tillit er noe læreren må gjøre seg fortjent til, men som ikke kan kreves (Skjervheim 1996). Lærere som roser og gir elevene anerkjennelse for godt arbeid eller gode forsøk, og som er opptatt av den enkelte og søker å anerkjenne dem ikke bare for skolearbeidet, men også ved å vise interesse for hvordan de har det utenfor skolen, får tillit (Nordahl m.fl. 2005). Gjennom å anerkjenne elevene som unike individer kan læreren etablere et lederskap som fungerer godt. Læreren bør med andre ord være opptatt av elevenes personlige og sosiale utvikling i tillegg til deres faglige læring. Gjennom å se og anerkjenne elevenes positive sider på og utenfor skolen, kan læreren få en positiv relasjon til alle elever og oppnå den tillit som er nødvendig for et godt lederskap.

Å være en tydelig og trygg klasseleder

For å være tydelig i sin kommunikasjon med elevene er det viktig at læreren føler seg trygg i lederrollen, slik at ulike utfordringer i skolehverdagen kan møtes på en konstruktiv måte. Visser (2000) peker på sentrale faktorer som kan gjøre en lærer trygg i møte med ulike utfordringer i skolen. To faktorer som har nær sammenheng med lærerens stil, er at læreren har eksplisitte forventninger til elevene, og at læreren kjenner seg selv som lærer.

- **Eksplisitte forventninger**

Forventninger som klart uttrykkes, gjør at læreren oppleves som tydelig. Når det er positive relasjoner mellom lærer og elev eller mellom lærer og foreldre, kan klart uttrykte forventninger virke motiverende og være en spore til innsats. Klare forventninger må gjelde ulike aspekter ved elevenes læring og atferd. Overvåking av elevenes arbeid og læring krever aktive lærere. En tydelig leder er klar i sine forventninger og arbeider aktivt for å få forventningene innfridd gjennom å være proaktiv. Det vil si at læreren som leder presenterer forventninger til elevene på forhånd og ikke som reaksjon på mangelfull læringsinnsats eller problematisk atferd.

- **Kjenn deg selv som lærer**

Når en lærer opplever å ikke strekke til overfor ulike utfordringer i skolen, kan dette føles som et personlig nederlag. Det er vanlig å holde opplevelse av nederlag for seg selv. Dette gjelder ikke minst i skolen der det tradisjonelt forventes at en lærer skal mestre de fleste faglige og atferdsmessige utfordringer som skolehverdagen byr på. Vedvarende opplevelse av nederlag og tilkortkomning kan være truende for både lærerens profesjonelle ferdigheter og personlige situasjon. For å unngå å komme i en slik situasjon må læreren kunne reflektere over seg selv som lærer og ha innsikt i hvordan egne handlinger bidrar til å løse eller opprettholde utfordringene. Ikke minst vil det være viktig å huske de positive erfaringene og se muligheter i vanskelige situasjoner. Lærere som forstår sine egne handlinger, vil ha større muligheter til å møte utfordringer i forhold til elever og foreldre. Visser (2000) hevder at disse lærerne har en velutviklet oppfatning av egne styrker og svakheter, de har noen de kan diskutere ulike opplevelser med, og de er i stand til å ha fokus på framskritt.

■ Kunnskapsbasert klasseledelse

En sentral oppgave for læreren som leder er å ta valg og beslutninger med grunnlag i mest mulig sikker viten. Dette vil sikre en kunnskapsbasert praksis i klassen og i skolen. Sentrale kunnskapskilder til en slik praksis er forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukerkunnskap i tillegg til annen kunnskap som bl.a. lovverk, faglige retningslinjer, etikk og sentrale prinsipper for skolen. I en kunnskapsbasert praksis vektlegges ikke ensidig en kunnskapskilde framfor andre, men kunnskap fra ulike kilder integreres.

Forskningsbasert kunnskap

Forskningsbasert kunnskap har grunnlag i forskning, og kunnskapen framstår som objektiv og gyldig. Slik kunnskap spenner fra evidensbaserte programmer utviklet for spesielle målgrupper i skolen – for eksempel for elever som har spesifikke lærevansker, viser problematferd, har behov for å lære sinnekontroll, har behov for å lære sosiale ferdigheter, eller program for å forebygge og stoppe mobbing – til forskningsresultater fra trivselsundersøkelser i skolen, hva forskning viser er god ledelse for ulike elevgrupper, kunnskap om motivering, osv.

Visser (2000) hevder at kunnskap om ulike strategier for å møte ulike utfordringer i skolen, kan bidra til at læreren blir trygg og sikker. Læreren bør som leder ha kunnskap om ulike strategier, programmer og modeller som kan anvendes i skolen. Læreren har som leder et selvstendig ansvar for å holde seg orientert om slike programmer samtidig som det ligger i lederfunksjonen å ta slike i bruk når det er nødvendig. Likevel er ikke slik kunnskap alltid en garanti for suksess; blant annet fordi forhold knyttet til anvendelsen vil spille en vesentlig rolle for resultatet. Å ta slike programmer i bruk krever derfor kunnskap om hvordan programmene skal brukes og om implementering. Evidensbaserte programmer og modeller kan være spesielt sårbare fordi det er mange aspekter ved anvendelsen som må ivaretas for å sikre positive resultater. Dersom slik kunnskap anvendes på en annen måte enn det som forskningen viser er hensiktsmessig, blir resultatene usikre.

Erfaringsbasert kunnskap

Erfaringsbasert kunnskap er kunnskap utledet av de erfaringer lærere har fra undervisning og læring i skolen. Gjennom refleksjon kan erfaringer blant annet knyttes til teori og gi grunnlag for hypoteser om sammenhenger som senere kan testes ut. Dette er et sentralt aspekt ved lærende organisasjoner og læreren som forsker.

Dette innebærer at læreren som leder har et ansvar for at erfaringsbasert kunnskap utvikles i skolen. Daniels et al. (1998) anbefaler en femdelt strategi som kan brukes for å utvikle slik kunnskap. Den første delen består i å *stille spørsmål* om hvilke faktorer som har sammenheng med bestemte hendelser. Hva gjorde jeg som lærer? Hva var elevenes reaksjoner og handlinger? Hva sa jeg som gjorde at foreldrene reagerte som de gjorde? Ved å stille denne type spørsmål gis det et godt grunnlag for å starte den andre delen av prosessen som er å *besvare spørsmålet om hvorfor situasjonen utviklet seg som den gjorde*. Den tredje delen i modellen vil være å *identifisere mønstre av sammenhenger*. Det vil være av stor betydning å forsøke å reflektere seg fram til mønstre av sammenhenger for å finne ut hva det er som gjør at læreren mestrer enkelte utfordringer, men ikke andre. I slike situasjoner vil det derfor være viktig å *få informasjon* fra andre om hvordan de vurderer eller ser bestemte hendelser og å *drøfte ulike oppfatninger*. Dette er den fjerde delen i modellen. Her vil lærerkollegaer være viktige informanter og personer som læreren kan diskutere med. Ved å spørre andre kan en komme fram til felles forståelsesmåter. Dermed vil det være mulig å etablere en modell for hvordan ulike faktorer henger sammen, og dermed også en modell for hvordan hendelser kan forstås. I dette ligger det også at læreren kan identifisere faktorer i modellen som kan endres gjennom strategier i form av innsats fra den enkelte lærer. Den femte og siste delen i modellen vil dermed bestå i å *implementere nødvendige strategier*, knyttet til bestemte og avgrensede situasjoner og konkrete problemer.



Brukerkunnskap

Brukerkunnskap er kunnskap utledet av de erfaringer elever og foreldre har med ulike sider ved skolen. Generering av slik kunnskap forutsetter åpen dialog med brukerne rundt sentrale spørsmål knyttet til elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling. I brukerkunnskapen kan nøkkelen til løsning av små og store problemer i skolen ligge. Gjennom dialog med foreldre og elever kan læreren som leder få et bredt og godt grunnlag for sine valg og beslutninger. Elever og foreldre kan formidle erfaringer og synspunkter som gjør at lærerens oppfatninger må revurderes, problemer reformuleres, læringsprogram justeres eller endres, osv.

Annen kunnskap

Med andre kunnskapskilder menes kunnskap som er relevant for skolens virksomhet ved at den legger klare føringer for praksis gjennom forskrifter, lovverk, etiske prinsipper, osv. Slik kunnskap vil være regulerende for skolens praksis og derved viktig for læreres arbeid. God kunnskap om skolens lover, forskrifter og prinsipper vil sikre at læreren som leder ivaretar elevenes og foreldrenes rettigheter samtidig som opplæringens formål realiseres innenfor gitte rammer.

■ Situasjonsbestemt klasseledelse

I Læringsplakaten står det at skolen og lærebe-driften skal legge til rette for elevmedvirkning. Bachmann og Haug (2006) drøfter ulik forskning som belyser omfanget av medbestemmelse og elevansvar, og trekker bl.a. fram forskning som forstår tilpasset opplæring som elevaktive arbeidsformer der elevene tar ansvar for egen læring. Bruken av arbeidsplaner og prosjektarbeid er arbeidsmåter som delegerer mye ansvar for egen læring til elevene. For noen elever fremmer dette læringen mens det for andre snarere er motsatt. For å forstå hva det er som gjør at noen profitterer på frie arbeidsformer mens andre ikke gjør det, kan kunnskapen om situasjonsbestemt ledelse kaste lys over forskjellene.

Med utgangspunkt i Hersey og Blanchards modell drøfter Jacobsen og Thorsvik (2002) fire ulike lederstiler, nemlig *delegerende*, *instruerende*, *overtalende* og *deltakende* stil. Modellen bygger på antakelsen om at en leder er i stand til å variere sin lederatferd slik at den passer til situasjonen. Valg av lederstil skjer etter en situasjonsanalyse der læreren vurderer elevenes kompetanse for å mestre oppgavene og deres motivering for å lære. De grunnleggende dimensjonene i modellen er styrende og støttende lederatferd, og de fire lederstilene er ulike kombinasjoner av de to lederatferdene.

Sentralt i teorien om situasjonsbestemt ledelse er sammenkoblingen av lederstil og elevenes kompetanse og motivasjon. Det er med andre ord slik at læreren bør endre lederstil alt etter den kompetanse og motivasjon for å lære elevene har, slik figur 6 viser.

Elevenes kompetanse og motivasjon	Lærerens lederstil
Dyktig og villig	Delegerende
Dyktig, men uvillig	Deltakende
Udyktig, men villig	Overtalende
Udyktig og uvillig	Instruerende

Figur 6: Lederstil og elevens kompetanse og motivasjon

En grunnleggende forutsetning for situasjonsbestemt ledelse er at læreren framstår som en autoritet. For lærere som er autoritære eller ettergivende, vil forsøk på situasjonsbestemt ledelse neppe fungere optimalt.

Delegerende lederstil passer overfor elever som har tilstrekkelig kompetanse og er motiverte for å arbeide selvstendig. Delegerende lederstil er lite støttende og styrende og kjennetegnes ved at elevene selv planlegger og gjennomfører arbeidet. Ansvaret for arbeidet overlates til elevene, mens læreren spør elevene underveis hvordan arbeidet går. Det kan derfor reises spørsmål om

elever som ikke får utbytte av slike arbeidsformer, har nødvendige basisferdigheter for selvstendig arbeid eller er nok motiverte. I stedet for en delegerende lederstil bør disse elevene ledes på en av de andre tre måtene alt etter hvilke kunnskaper og ferdigheter de har, og hvor villige elevene er til å arbeide selvstendig.

For elever som er kompetente, men som er lite motiverte, passer en deltakende lederstil. Den kjennetegnes ved at læreren er støttende uten å være styrende. Læreren spør elevene om hvordan de vil løse oppgavene, samtidig som læreren hjelper og støtter de som ber om det. Kommunikasjonen er toveis og preges av samtale og diskusjon. Den overtalende lederstilen passer overfor elever som har lav kompetanse, men som er motiverte. Denne stilen kjennetegnes ved at læreren er både støttende og styrende. Det er læreren som planlegger arbeidet, og som evaluerer resultatet. På den annen side ber læreren om forslag fra elevene, og kommunikasjonen mellom lærer og elever er toveis. Det er læreren som tar avgjørelsene med bakgrunn i blant annet innspill fra elevene, men samtidig forklarer og begrunner læreren arbeidsoppgaver og prosedyrer for elevene. En instruerende lederstil egner seg overfor elever som har liten kompetanse kombinert med lav motivasjon. Den instruerende lederstilen er sterkt styrende og lite støttende ved at læreren bestemmer mål og arbeidsmåte. Det er læreren som tar avgjørelser, og som forteller elevene hva de skal gjøre. Relasjonen mellom elever og lærer preges av enveiskommunikasjon.

Det er viktig å merke seg at når elevenes kompetanse for å mestre selvstendig arbeid øker, kan læreren i større grad delegerere ansvar for læringen til elevene forutsatt at de er motiverte for å lære. Overfor elever som tidlig profitterer på instruerende eller overtalende lederstil, kan elevenes økte kompetanse og motivering for å lære gjøre at læreren i større grad kan anvende en deltakende eller delegerende stil. Dersom læreren ikke justerer lederstilen i samsvar med nye situasjonsanalyser, kan dette få negative følger for elevenes læring.

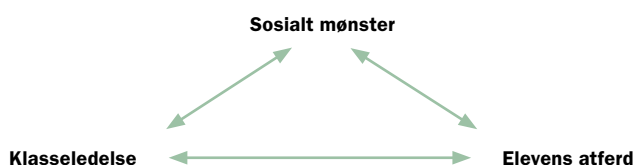
■ Klasseledelse, klassemiljø og psykososial utvikling

Skoler, og også klasser innen samme skole, er forskjellige når det gjelder både læringsresultater og atferd (Mortimore et al. 1989; Roland 1998; Rutter et al. 1979). I Norge skyldes disse forskjellene ikke urbaniseringsgraden i inntaksområdet, altså om skolen er på landsbygda, på et tettsted eller i en by. Skolens størrelse har heller ikke betydning. Faktisk har en heller ikke funnet at størrelsen på klassen har noe vesentlig å si, men her kan det være feilkilder i form av flere lærere/assistenter når klassen er stor (Roland 1998; Roland og Vaaland 2004).

Den viktigste enkeltfaktoren på skolen er rektors ledelse, mens læreren er viktigst i klassen (Roland 1998; Roland og Galloway 2002). Forskningslitteraturen peker klart mot lærerens autoritet, når en skal forklare at klasser er forskjellige med hensyn til omfanget av atferdsproblemer hos elevene. Viktige sider ved autoritet er viljen og evnen til å sette en god standard for atferd og læring, kapasitet til å gi støtte og omsorg, og mot og ferdighet til å gripe inn når det er negative avvik fra den standarden som læreren har definert (Roland 1995). Ny forskning viser tydelig at disse egenskapene faktisk henger sammen med de frihetsgradene elevene opplever (Thuen og Bru 2005), selv om mange sikkert trodde det var omvendt. Det er altså et skarpt skille mellom en slik autoritativ, eller myndig, klasseledelse og autoritær lederstil. Den autoritære klasselederen styrer primært gjennom frykt, mens den autoritative klasselederen baserer seg på tydelighet, omsorg og evnen til å gi ansvar ut fra de forutsetninger elevene har. Dette bygger tillit og ikke frykt. Autoritet er i bunn og grunn tillit.



Læreren øver direkte innflytelse på den enkelte elev, men også indirekte ved å påvirke det sosiale mønsteret i klassen (Galloway og Roland 2004; Roland 1998; Roland og Galloway 2004). Dette kan illustreres slik:



Figur 7: Klasseledelse, sosialt mønster og elevenes atferd. (Roland og Galloway 2002)

Viktige sider ved det sosiale mønsteret i klassen, også kalt sosial struktur, er relasjonene mellom elevene, organisasjonen og normene (Roland 1995; Roland og Galloway 2002).

Gjennom god klasseledelse vokser det fram tillit til læreren, og det blir mer vennskap, orden og positive normer i klassen. Gjennom god klasseledelse vil altså læreren direkte og indirekte forebygge atferdsvansker. Tillit til læreren og et positivt miljø er også av stor betydning når læreren må gripe inn og korrigere atferden til en elev (Kounin 1971; Roland 1995).

Virkningen av klasseledelse er spesielt sterk når en ny klasse eller gruppe skal etablere seg, for eksempel i en 1. klasse, en 8. klasse eller ved starten på videregående opplæring. Årsaken er selvsagt den uklarheten og spenningen som alltid råder. Elevene kjenner ikke læreren, og de er helt eller delvis ukjente for hverandre. Det er i dette sosiale vakuemet tydelig og omsorgsfull klasseledelse er særlig viktig, slik at gode rutiner, relasjoner og normer setter seg raskt. Dersom dette ikke skjer, er risikoen høy for at uformelle, negative ledere blant elevene tar kontrollen og motarbeider læreren. Dette kan også ramme medelever sosialt, og det kan forstyrre læringsmiljøet (Vaaland et al. 2005).

■ Samarbeid med andre

En sentral lederaktivitet for læreren er å samarbeide med kolleger, foreldre og ulike hjelpetjenester.

Kollegialt samarbeid

For å utvikle trygghet og sikkerhet som lærer er det nødvendig å samarbeide med kolleger og være en lagspiller. En lagspiller støtter og oppmuntrer andre og gleder seg over deres suksess. En lagspiller anerkjenner gode forsøk selv om resultatet ikke ble som ønsket. En lagspiller deler gode erfaringer og nye ideer med sine kolleger. God ledelse av klasser vil kunne utvikles ved at både gode og mindre gode strategier i klasserommet formidles og deles mellom lærere. Lærere som ikke er i dialog med andre om utfordringer i klasserommet, vil ha tilgang til få strategier, og de vil også lett være mindre eksperimentelle eller ta færre sjanser enn andre lærere. Gjennom å utveksle erfaringer vil lærere kunne oppdage nye muligheter og alternativer som kan prøves ut.

Samarbeid med foreldre

Samarbeid mellom skole og hjem er hjemlet i L97 og videreført i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreren har som leder ansvar for å samarbeide med foreldrene for å fremme barn og unges læring og utvikling i skolen.

Foreldre bør møtes som likeverdige deltakere i samarbeidet mellom hjem og skole. Et viktig utgangspunkt for en likeverdig dialog mellom foreldrene og skolen er at foreldrene ses på som en ressurs for sine barns oppvekst og skolegang. Sentrale strategier for positivt samarbeid mellom lærere og foreldre omtales kort nedenfor.

- *Fokuser på det som er positivt*
I møte med foreldre bør lærere være støttende og oppmuntrende i forhold til de fellesoppgaver skolen og hjemmet har. Dette innebærer at læreren ikke bare skal kontakte foreldrene hver gang noe har gått galt, eller når det er problemer faglig eller atferdsmessig. Det vil være mye mer konstruktivt også å si fra når ting går bra på skolen. For å kunne ta imot negative

opplysninger om egne barn uten å komme i forsvarsposisjon, er det også viktig å ha hørt mye positivt. Et godt utgangspunkt er «en til fem»-regelen som sier at for å oppveie et negativt utsagn trengs det fem positive. Effektive strategier fra lærerne vil være å ha regelmessig kontakt med foreldrene og respektere og støtte foreldrenes forslag til løsninger. Gjennom regelmessig kontakt gis det mye rom for positive tilbakemeldinger i tillegg til at læreren og foreldrene blir bedre kjent med hverandre.

- **Ha fokus på »her og nå»-situasjonen og framtiden**

I møte med foreldre til barn som utfordrer skolen og lærerne, er det viktig å ha et klart fokus og en hensikt med samtalen. Erfaringer viser at fokus bør være "her og nå"-situasjonen og rettes mot framtiden til barnet eller ungdommen det dreier seg om. Det er lite konstruktivt for samarbeidet å bruke tid på å ta et oppgjør med fortiden. Snakk heller om hvilke ønsker og mål foreldrene og skolen har for elevens videre utvikling og skolegang, og hvordan det kan arbeides for å nå disse målene.

- **Unngå å fordele skyld**

Å fordele skyld er vanligvis lite fruktbart. På grunn av følelsesmessige bindinger til egne barn kan foreldre lett komme i forsvarsposisjon. Det er ikke lett å være foreldre til barn som på ulike måter skaper problemer på skolen og gjør det vanskelig å være lærer. Forsøk heller å fokusere på det som skjer mellom elevene eller mellom eleven og deg selv som lærer. Eksempelvis er det bedre å forsøke å analysere sekvensen eller samspillet mellom aktører i en konfliktsituasjon enn å prøve å finne ut hvor mye skyld den enkelte har. Særlig viktig er det å analysere sekvenser som gjentar seg ofte. Denne måten å ta opp problemsituasjoner på gjør det lettere for foreldre å komme med konstruktive bidrag til løsning, samtidig som det gir læreren bedre mulighet for en god dialog med foreldrene.

- **Vær løsningsorientert**

Når læreren tar opp problemer med foreldre, er det hensiktsmessig å fokusere på mulige løsninger i stedet for å bruke mye tid på selve problemet. Problemfokusering fører ofte til at det brukes for mye tid og krefter på å utdype alt som er galt eller uønsket. Det er bedre å beskrive problemet og så studere situasjoner der problemet ikke er til stede. Gjennom å studere situasjoner med "ikke-problem" kan en finne løsning på problemer i problemsituasjonene. Hva kan det komme av at det ikke er problemer i situasjon A, men bare i situasjon B? Hva er det som gjør situasjon A og B forskjellig? Hva er det jeg gjør forskjellig i situasjon A og B? Bidrar de ulike læringsaktivitetene i situasjon A og B til denne forskjellen? Ved å svare på slike spørsmål kan læreren få et grunnlag til å formulere hypoteser om hva det er som bidrar til at det er problemer i situasjon A, men ikke i situasjon B. Slike hypoteser gir et godt grunnlag for å prøve ut konkrete løsninger i ulike problemsituasjoner.

Samarbeid og skolekultur

Kunnskapsløftet er basert på en erkjennelse av at kunnskap ikke er statisk, og at kunnskapsutvikling og evne til fornyelse vil være en hovedutfordring for deltakere i dagens og morgendagens samfunn. Derfor legger læreplanen til grunn at skolen selv må utvikle en "kultur for læring" der både lærere og elever er deltakere i en *lærende skole*. Tiller (1999) betegner det som en fallitt om skolen som "*læringens gamle arnested*" ikke selv lærer, men velger å bli opplært av andre.

En lærende skole framstår med en åpen skolekultur preget av en sterk faglig ledelse og en samarbeidsstruktur som legger til rette for kulturbygging og kontinuerlig kompetanseutvikling. Kultur skapes av menneskene i organisasjonen, og skoleledere har derfor et særlig ansvar for å se til at alle lærere får nødvendig støtte slik at de kan framstå i tråd med prinsippet om å være en tydelig leder. Det handler ifølge Hargreaves og Fullan (1995) i første rekke om



å ha tillit til lærerne, men også om å stille krav til at alle skolens ansatte forventes å delta i det fellesprosjektet utviklingen av et godt læringsmiljø er.

Forebygging og håndtering av disiplinproblemer, men også mer alvorlig atferdsproblematikk som for eksempel mobbing innenfor normalskolens kontekst, forutsetter en åpen skolekultur. Høyrisikoelever vil være særlig sårbare for dårlig implementerte og utstrukturerte tiltak, og det understreker behovet for en skolekultur som legger til rette for at vi målretter utviklingstiltak og gir alle lærere økt kompetanse i det å kunne takle ulike grader av atferdsproblematikk. (Rapport 2000)

Skoler med et åpent klima er ifølge Imsen (2005) kjennetegnet ved høy rektoromsorg både i faglige og sosiale sammenhenger. Lærerengasjementet er høyt og preget av arbeids glede og gode samarbeidsforhold. Skoleledere som har innsikt og forståelse i hvordan kulturer oppstår, utvikles og endres, har en nøkkel som åpner opp for utviklingsarbeid. Kulturforståelse er ingen passiv prosess, men en aktiv lederhandling som innebærer å ta utgangspunkt i at det er menneskene i organisasjonen som skaper endring og utvikling.

Imsen (2005) viser til at engasjement er en viktig drivkraft i alt endringsarbeidet, men engasjement og gode hensikter er likevel ikke nok. I tillegg vil det være nødvendig med en kunnskapsdimensjon. Det vil si at lærere også må være opptatt av å tilegne seg ny kunnskap i form av teori og empiri om det felt eller de fag som man tar sikte på å videreutvikle på egen skole. Mye utviklingsarbeid i norske skoler har vært preget av sterkt engasjement, med tilsvarende liten tradisjon i det å ta i bruk forskningsbasert kunnskap.

Å få tiltak til å virke i skolen handler ifølge Berg (1995) mer om skolekultur og aktørberedskap enn om selve tiltaket. Aktørberedskap i denne sammenheng dreier seg om kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos deltakerne i et aktuelt endringsarbeid. Begrepet omfatter også skolens mottakelighet i form av de organisatoriske strukturene i det skolemiljøet som skal omforme ny kunnskap til praktisk handling.

Gode og anbefalte tiltak i skolen vil ut fra dette både ha en kunnskapsdimensjon forankret i forskning og en implementeringsstrategi som tar høyde for å utvikle skolekultur og aktørberedskap. Noen skoler har allerede etablert en læringskultur som tilsier at de vil være opptatt av å være i front på læringsarenaen. De er opptatt av å ta i bruk forskningsresultater samtidig som de reflekterer og dokumenterer egne læringsresultater. Andre igjen vil være i en prosess der viljen og engasjementet nok er til stede, men der man ennå ikke har fått på plass en kultur og en struktur som gir rom for målrettet kursendring. Slike skoler vil fortsatt være opptatt av nye kurs framfor kursendring. De hopper fra guru til guru og makter ikke å stake ut en stabil kurs. Et fenomen Tiller (1999) beskrev med metaforen *Kenguruskolene*.

Kunnskapsløftets kompetansestrategi forutsetter lærende skoler som foretar bevisste valg og forankrer kunnskapsutviklingen i egen kultur. I denne prosessen vil det være ekstra viktig at skolene tar i bruk teori og empiribaserte tiltak, parallelt med at man søker samarbeid med forskere og kunnskapsutviklere i kompetansemiljøene sentralt og lokalt.

■ Læreren som leder – forskning og publisering 1996 - 2006

Læringsplakaten sier at skolen skal *"bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn"*. For å avklare hva det innebærer å være en tydelig leder i skolen – ledelse som fenomen er ikke et entydig begrep – har vi valgt å se til forskning på feltet, og undersøke hva som finnes på temaet i norsk og oversatt faglitteratur de siste 10 årene. Hva som gir læreren innspill og påfyll til refleksjon rundt lærerrollen, kan være "best practice"-reportasjer og intervju med den gode læreren i bøker, aviser og fagtidsskrift, i tillegg til ny kunnskap gjennom forskning på yrkesrollen og læreren som leder. Dette er ikke en komplett oversikt på feltet, men tar for seg et utvalg forskningsbasert faglitteratur. Datamaterialet er funnet gjennom litteratursøk, og har til hensikt å være en kunnskapsoppsummering på området "læreren som leder" og "klasseromsledelse" pr. 2006. De mest sentrale basene å søke i har vært BIBSYS, NORART, SAMBOK og forskningsdokumentasjonsbasen FRIDA. I tillegg er det benyttet allerede eksisterende litteraturlister og oversikter som finnes på nettet. Utgangspunktet for søkene har vært relevante emneord. Hver tittel har fått en kort stikkordsmessig annotering, mens tidsskriftartiklene som er med, bare er referert med tittel og hvor de er publisert.

Det finnes selvsagt mye interessant litteratur fra før 1996, og også svært aktuelle kilder skrevet på andre språk, men for å avgrense tilfanget av litteratur er det bare tatt med norskspråklig fagstoff.

Ledelse i klasserommet – forskning på norsk skole

Arnesen, Anne-Lise (2002-2006): Inkludering og ekskludering i lys av profesjonsutøvelse i et sosiokulturelt perspektiv. En studie av institusjonelle relasjonelle dilemmaer i skolen. Høgskolen i Oslo, Avd. for lærerutdanning.

Prosjektet studerer inkludering/ekskludering i skolen. Hovedfokus er rettet mot hvordan lærere "ser" og tolker sammenhenger mellom elevers forutsetninger, sin egen undervisning, læring og sosial kontekst, formulert gjennom læreres "fortellinger" om sin yrkesutøvelse.

Klette, Kirsti (1998): Klasseromsforskning - på norsk. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Denne boken sammenfatter og gir en oversikt over forskningstradisjonen rundt temaet klasseromsforskning i Norge. Artikkelsamling med flere forfattere.

Moen, Torill, Vivi Nilssen og May Britt Postholm (red.) (2005): Kvalitative forskere i teori og praksis. Skriftserien klasseromsforskning / Sigrun Gudmundsdottir, redaktør, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Pedagogisk institutt. Trondheim, Tapir.

Artiklene er skrevet av forfattere som har hatt et nært faglig samarbeid med Sigrun Gudmundsdottir, den forrige redaktøren for denne skriftserien. Bidragene er skrevet på grunnlag av forskningsstudier med ulike formål. De vil gi et bilde på variasjonen innenfor den forskningen som Gudmundsdottir var en inspirasjon til. Boka består av i alt seks tekster. De tre første tekstene er teoretiske arbeider, mens de tre siste tekstene er empiriske artikler.

Munthe, Elaine (2003): Teacher's professional certainty. A survey study of Norwegian teachers' perceptions of professional certainty in relation to demographic, workplace and classroom variables. Oslo, Faculty of Education [doktorgradsarbeid]
Doktorgradsarbeidet er satt sammen av tre artikler publisert i internasjonale fagtidsskrifter, samt et forskningsarbeid basert på spørreundersøkelse fra 1153 norske barne- og ungdomstrinns lærere pluss elever i 6. og 9. klasse: Om elevers syn på eget læringsmiljø med norsk tittel: Opplevd lærer-sikkerhet.

Nordahl, Thomas (2000): En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. (NOVA-rapport 11/00), Oslo, NOVA.

Opprinnelig levert som forfatterens avhandling (dr. polit.) - Universitetet i Oslo, 2000. Arbeidet bygger på en bredt anlagt undersøkelse som viser at mens lærerne først og fremst er opptatt av skolen som læringsarena, så ser flesteparten av de spurte elevene først og fremst på skolen som en sosial arena. Undersøkelsen peker på et økt behov for lyssetting på samspillet mellom lærer og elev.

Nordahl, Thomas (2005): Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. (Nova-rapport 19/05) Oslo, NOVA.

Utviklingsprosjektet LP-prosjektet beskrives og evalueres. Pilotprosjektet er gjennomført ved 14 skoler, og evalueringen er gjennomført som en pre-postdesign med kontrollgruppe. Denne skoleomfattende strategien har fokus på lærernes samarbeid, analyse og refleksjon om forskjellige utfordringer i skolehverdagen.

Læreren som leder i klasserommet – forskningsbasert faglitteratur

Arnesen, Anne-Lise (2004): Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold. Oslo, Abstrakt forlag.

Forfatterens bakgrunn som forsker på ulikhet og marginalisering er utgangspunkt for boken. Pedagogisk nærvær er grunnleggende i pedagogikken og i praktisk lærerarbeid. Forfatteren mener at alle har mulighet til å bli mer oppmerksomme og bevisste i sine relasjoner til elever, foreldre og kollegaer. "Nærværspedagogikk" i klasserommet og elevmangfoldet drøftes inngående og engasjert.

Arnesen, Anne, Mari-Anne Sørli og Terje Ogden: Positiv atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen. I: *Spesialpedagogikk* nr. 9, 2003, side 18 - 27

Bachmann, Kari og Peder Haug (2006): Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62. Høgskolen i Volda/Møreforskning Volda.

En gjennomgang og analyse av forskning om tilpasset opplæring. Etterlyser blant annet mer forskning på hvilket grunnlag læreren forstår og praktiserer begrepet tilpasset opplæring.

Dale, Erling Lars (2006): Vurdering og læring i en elevaktiv skole. Oslo, Universitetsforlaget.

Elevene skal oppleve mestring i det daglige arbeidet, og opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger. Dette stiller nye krav til læreren som skal vurdere elevene. Boka problematiserer forholdet mellom en uformell vurdering som fokuserer på individets framgang på den ene siden, og en formell vurdering som fokuserer på elevens grad av måloppnåelse på den andre.

Dysthe, Olga (1995): Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Boka er et resultat av et forskningsprosjekt med hovedvekt på kasusstudier av tre klasserom, ett i Norge og to i USA. Leseren kommer tett innpå elever fra ulike samfunnslag, og tre lærere som har mot til å prøve ut nye ideer i klasserommet gjennom dialog og skrivning. Studien sammenligner de tre klassene og peker bl.a. på klassekulturens makt.

Hargreaves, Andy (2004): Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid. Oslo, Abstrakt forlag.

Læreres oppgaver i dag handler om hvordan lære unge mennesker å arbeide og lykkes i dagens samfunn preget av økende uforutsigbarhet og utrygghet. Dette budskapet formidler forfatteren utfordrende og kritisk.

Imsen, Gunn (red.) (2004): Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Oslo, Universitetsforlaget.

En av tre artikkelsamlinger som formidler resultatet av evalueringen av Reform 97. Denne boken bygger på forskningsprosjekter som gir et bilde av ulike sider ved praksis i klasserommet og miljøet ved skolen. Bokens artikler har også temaer som samarbeid skole-hjem, samt om læreplaner og organiseringsformer i skolen.

Møller, Jorunn: Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift, nr 2, 2006, side 96 - 108*

Ogden, Terje (2004): Kvalitetsskolen. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Hvordan kan kvalitetsskolen være både effektiv og inkluderende? Med utgangspunkt i norsk og internasjonal forskning understrekes det hvor viktig skolens personale er for læringsmiljøet og dermed for resultat kvaliteten i skolen.

Ogden, Terje (2001): Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Bl.a. kapitler om hva som kjennetegner en god og fleksibel klasseromsledelse, og hvordan slikt lederskap utvikles og kan gjennomføres.

Pettersson, Tove og May Britt Postholm (red.) (2003): Klasseledelse. Oslo, Universitetsforlaget.

Artiklene i boken har fokus på hva lærere gjør for å lykkes med å håndtere klasseroms kompleksiteten, hvordan ledelse utøves.

Lærerens personlighet

– et utvalg forskningsbasert faglitteratur

Bergem, Trygve (1998): Læreren i etikkens motlys. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Forfatteren vil stimulere utviklingen av en yrkesetisk bevissthet og kompetanse som kan medvirke til å styrke tilliten til lærerne. Undervisning og oppdragelse bør betraktes som et etisk anliggende, fordi lærere daglig stilles overfor valg mellom ulike verdier og må trene på å takle disse valgene og dilemmaene.

Flem, Annlaug (2000): Den inkluderende skole - fra ideologi til praksis. Skriftserien klasseromsforskning (nr 8) / Sigrun Gudmundsdottir, redaktør, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Pedagogisk institutt. Trondheim, Tapir.

Denne studien gir en beskrivelse av læringsmiljøet i Ruths klasse og viser hvordan hun klarer å inkludere alle elever, selv de med samspillvansker. Studien viser hvordan et godt teamarbeid på skolen mellom lærerne på trinnet og administrasjonen gir støtte, slik at ideologien om den inkluderende skolen kan omsettes til praksis. Dette arbeidet beskriver hvordan det er gjort et sted der de har lyktes.

Held, Finn (2003): Pedagogikk og profesjoner. I:

Arneberg, Per og Bjørn Overland (red.): Pedagogikk. Mangfold og muligheter. Oslo, Damm forlag. *Kapittel 5 i denne artikkelsamlingen handler om læreres profesjonalitet, og hvordan den utvikles både gjennom lærerutdanningen og i yrkeslivet. Stoffet er bearbeidet og kommentert av Peder Haug.*

Kro, Lillian: *Hva betyr gode lærer-/elevrelasjoner for læringsprosessen? I: Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk nr. 1, 2001, side 34-49*

Munthe, Elaine: Læreren og læring: mellom usikkerhet og skråsikkerhet. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 6, 2005, side 431 - 445*

Samuelsen, Anne Sofie: Lærerefokus i klasseromsobservasjon. I: *Skolepsykologi nr. 2, 2006, side 31 - 46*

Tinnesand, Torunn og Sandra Val Flaatten (2006): Læring. Kommunikasjon og spill i lærergrupper. En casestudie. Porsgrunn, Lillegården kompetansesenter (Statpeds skriftserie nr. 37)

Denne rapporten bygger på en casestudie av tre lærergrupper der kollegaveiledning etter en bestemt modell (LP-modellen) er benyttet. Hvordan analyserer lærerne seg fram til felles forståelse og løsninger på utfordringer i skolen?



Noter

- ¹⁷ Konsultering betyr at læreren spør elevene om deres meninger og synspunkter. Delegering betyr at læreren overlater ansvaret for valg og beslutninger til elevene.
- ¹⁸ Lagbygging vil si at læreren samarbeider med andre lærere, og at lærergruppa opptre som et team. Med nettverksbygging menes at læreren knytter kontakt og samarbeider med foreldrene og instanser utenfor skolen så som PP-tjenesten, barnevernstjenesten og BUP.



Referanser

Bachmann, K. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda

Bergem Trygve (2005): *Læreren i etikkens motlys*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2000

Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Birkemo, A. (2001): *Hva er en god skole? Rapport 1*. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.

Dale, Erling Lars (1986): *Oppdragelse fri fra "mor" og "far"*. Gyldendal Norsk Forlag

Dale, Erling Lars og Wærness (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Universitetsforlaget

Daniels, H. et al. (1998): *Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream schools*. Research Report RR90. London: Department of Education and Employment

Fullan, M. og Hargreaves, A. (1995): *Ha tillit til læreren*. Bedre skole/Norsk Lærerlag

Hovdenak, Sylvi Stenersen (2000): *90-tallsreformene et instrumentalistisk mistak?* Gyldendal Akademisk ANS 2000

Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Imsen, G. (2004): *Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen*. I Imsen, G. (red): *Det ustyrlige klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2005): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2002): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1997): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*

Klette, K. (red) (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo og Norges forskningsråd

Lidén, H. (1997): *Det er jo tross alt oss, elevene, det dreier seg om*. Trondheim. Norsk senter for barneforskning. Rapport 48.

Nordahl, T. og Overland, T. (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: NOVA

Nordahl, T. og Sørлие, M.-A. (1998): Samarbeid hjem og skole, erfaringer og utfordringer. I: Sandbæk, M. og Tveiten, G. (red): *Sammen med familien*. Oslo: Kommuneforlaget

Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Avhandling til dr. polit-graden ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Nordahl, T. og Skilbrei, M.-L. (2002): *Det vanskelige samarbeidet*. NOVA-rapport 13/02

Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. En evaluering innenfor Reform 97. NOVA-rapport 13/03

Nordahl, T, Sørлие, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (red) (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget

NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

Rapport 2000: *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse KUF/BFD*

Skjervheim, H. (1996): *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug

Stafseng, Ola (2002): *Fra barnets århundre til barnets årtusen (s. 31-47) Barn mellom børs og katedral*, red. Jens Qvortrup og Ola Stafsen. Abstrakt forlag

Tiller, T (1999): *Kenguruskolen*. Oslo: Gyldendal

Kaufmann, G. og Kaufmann, G. (1998): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Visser, J. (2000): *Managing Behavior in Classrooms*. David Fulton Publishers. London



Prinsipper og strategier for implementering

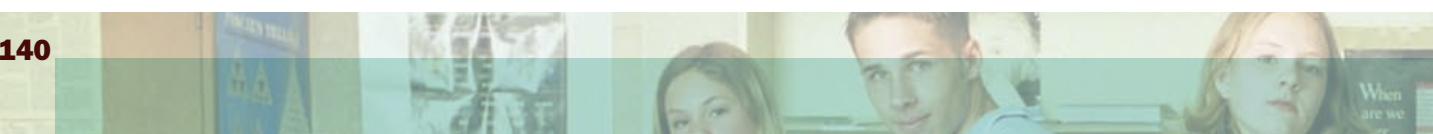
*Torill M. Bogsnes Larsen, Kari Lamer, Willy Tore Mørch,
Dan Olweus, Sturla Helland.*

I Stortingsmelding nr. 30, "Kultur for læring", settes det fokus på behovet for en kvalitetsheving i skolen, og høsten 2006 skal *Kunnskapsløftet* iverksettes. Visjonen både i St.meld. nr. 30 og i *Kunnskapsløftet* er å skape en bedre kultur for læring i skolen. Dagens kunnskapssamfunn og kunnskapsutvikling gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Når samfunnet forandres, må også skolen forandres. Som en kunnskapsorganisasjon er skolen preget av å være i stadig endring gjennom krav om iverksettelse av nye reformer, direktiver og ikke minst politiske visjoner. Det kan være nye læreplaner eller pedagogiske metoder i ulike fag, program for å fremme sosial kompetanse, redusere atferdsvansker, eller tiltak for å bedre skolemiljøet. Begrepet implementering fokuserer på hvordan slike planer, tiltak og/eller programmer omsettes til praktisk arbeid i skolen. Implementering av ulike planer, tiltak eller programmer vil i så måte innebære både å gjøre ting i tillegg til det man allerede gjør, og andre ting enn det man til nå har gjort. St.meld. nr. 30 og *Kunnskapsløftet* peker mot behovet for at skolene må rette søkelyset mot personalets læring i tillegg til elevenes læring. Kompetansen må utvikles.

Innenfor litteratur om skoleutviklingsfeltet og forskning på implementeringsfeltet er det avdekket mange faktorer som kan påvirke slike implementerings- eller endringsprosesser. (Elias et al. 2003; Fullan 1992; Mihailic et al. 2004). Sentrale faktorer er knyttet til skolens eller organisasjo-

nens forutsetninger for implementering, om det for eksempel er en aktiv og støttende ledelse i organisasjonen, og i hvilken grad det er tilslutning fra lærerne om å arbeide med det aktuelle programmet/tiltaket. Om og ev. hva slags opplæring det er i bruken av programmet/tiltaket, dets innhold og oppbygning, er også sentralt (Fagan og Mihailic 2003). Men også faktorer knyttet til selve iverksettelsen av de nye planene, tiltakene eller programmene, og hvordan det "nye" integreres i skolens virksomhet som helhet, har avgjørende betydning (Gager og Elias 1997; Hatch 2000). Likeså vil nøkkelpersoner knyttet til implementering i skolen være både lærere og rektorer.

En kan i så måte hevde at selv om vi etter hvert har mye kunnskap om hva som skal til for å lykkes med en iverksettelse av nye oppgaver i skolen, er det heller sjelden at nye undervisningsopplegg eller planer blir innført gjennom å anvende en systematisk og målrettet tilnærming. Målsettingen med denne veilederen vil derfor være å belyse noe av den forskningsbaserte kunnskapen om de ulike faktorene som bør vektlegges for at nøkkelpersoner skal kunne lykkes med implementering av planer, programmer og tiltak for å bedre elevenes læringsmiljø i skolen. Likeså vil vi i denne veilederen forholde oss til en vid definisjon av program, tiltak og planer. Med dette menes at denne veilederen tar sikte på å kunne anvendes som et hjelpemiddel i forhold til implementeringen av alle typer programmer, tiltak og annet endringsarbeid i skolen, også for Læreplanverket for *Kunnskapsløftet*.



■ Definerings og vurdering av organisatoriske forutsetninger

Nyere forskning tar til orde for at det er nødvendig for skolen å vurdere sin egen organisatoriske forutsetning for å implementere nye planer, program eller tiltak (Elias et al. 2003; Mihailic et al. 2004). Noen kaller dette å kartlegge skolens villighet eller "readiness" for endring, og fremhever at denne typen analyse er helt nødvendig i forkant av en implementering for å sikre at den skjer i en samkjørt organisasjon med et samkjørt personale. Videre er det viktig at skolen har en struktur som gjør det mulig å iverksette det nye (Elias et al. 2003). I St.meld. nr. 30 (2003-2004) fremholdes det at alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs, og det blir en sentral oppgave å motivere til forbedringer og endringer. Det stiller krav til både de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Det hevdes videre at skolen selv må være en lærende organisasjon, og at endring krever en vilje til kontinuerlig læring og utvikling som kommer innenfra skolen selv. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over mål og de veivalg man tar, er grunnleggende for virksomheten, og betraktes som kjerneegenskaper i lærende organisasjoner.

Slike organisatoriske forutsetninger handler altså om å analysere skolens behov, sikre tilslutning fra lærere, ha en aktiv skoleledelse og vurdere muligheten for å forankre og integrere det nye i skolens planer og målsettinger. Og sist, men ikke minst, er det viktig å tildele nødvendige ressurser for å støtte oppunder de målsettinger en ønsker å oppnå gjennom implementeringen av de nye planene, programmene eller tiltakene.

Definere skolens behov

Vellykket implementering vil gjerne henge sammen med i hvilken grad skolen har analysert sine behov for ulike tiltak/programmer (Mihalic et al. 2004). Her er det likevel viktig å nyansere bildet noe, ettersom skolens behov kan være definert av lokale eller sentrale myndigheter gjennom krav om implementering av nye læreplaner. Likevel blir det å definere behov eller å synliggjøre nytten av ulike tiltak/programmer fremhevet som viktig, både for å finne fram til hvilket program eller tiltak en skal velge, og for å sikre tilslutning fra de som skal implementere det en velger (Fullan 1992; Mihalic et al. 2004). Det er derfor viktig at skolen legger vekt på å få fram hvilken type program/tiltak de mener kan dekke deres behov.

Når det gjelder ulike programmer/tiltak, så vil trolig noen være mer egnet til forebygging av problemer, for eksempel programmer som først og fremst fokuserer på utviklingen av sosial kompetanse. Andre programmer/tiltak legger større vekt på problemløsning, for eksempel programmer for klasseledelse (classroom management). Det er også stor forskjell på om programmene/tiltakene er skoleomfattende eller klasseomfattende. Mens skoleomfattende programmer retter seg inn mot hele lærerstaben til elevene på de utvalgte alderstrinnene, retter klasseomfattende programmer seg kun inn mot utvalgte klasser og lærerne deres.

Naturlig nok vil det være et skille mellom de nødvendige rammene for implementering av et skoleomfattende program/tiltak sammenlignet med mer enkeltstående eller klasseomfattende tiltak. Skoleomfattende programmer/tiltak krever at det settes langt større fokus på å forandre skolens kultur eller holdninger for å etablere en mer felles

faglig og holdningsmessig plattform i personalet, mens de mer gruppe- eller klasseomfattende programmene ikke trenger dette i så stor grad. Det er imidlertid store fordeler med skoleomfattende programmer, da en felles plattform og holdning i lærerstaben kan forebygge konflikter mellom lærere om metodikk, og det er også enklere å bygge inn vedlikeholdsrutiner (Olweus 2004). Klasseomfattende programmer er derimot mindre ressurskrevende. Det er imidlertid en viktig forutsetning at det er skolens behov som er avgjørende for valg av program/tiltak.

Organisasjonen bør altså klargjøre i hvilken grad de har vilje og kapasitet til å ta inn det aktuelle programmet, og ut fra de valg en tar, være villig til å tilrettelegge for de ressursmessige og budsjettmessige forutsetninger som er nødvendige for å implementere det valgte programmet i tråd med dets mål og innhold. Forskning viser også at skoler med en åpen og samarbeidende kultur ofte er mer endringsvillige, og de lykkes av den grunn bedre med implementering enn skoler uten slik endringsvillighet. (St.meld. nr. 30, Kallestad og Olweus, 2003.) Det kan derfor være naturlig også innledningsvis å se på hvilke forutsetninger som ligger i skolens kultur. (Kanskje er det her en må starte arbeidet i forkant av implementeringen.)

Aktiv skoleledelse

Flere studier viser at implementering av programmer og tiltak har størst forutsetning for å lykkes dersom de støttes og oppmuntres av ledelsen (Fullan 2001; Hubermann og Miles 1984; Larsen 2005; Mihalic et al 2004). Lederskap viser seg gjennom prioriteringer, ressursbruk, timeplaner og sosial støtte. Fullan (1992) og Larsen (2005) fremhever at det er viktig at rektor fungerer som både leder og administrator dersom de skal lykkes med en implementeringsprosess. Likeså kan det være viktig at deler av det administrative apparatet i kommunen deltar aktivt i forhold til nye programmer og tiltak ved selv å skaffe seg gjennomgående kunnskaper om programmet/tiltaket. Dette for å kunne være bedre i stand til å fungere

som støttespiller i en implementeringsprosess (Dusenbury et al. 2003). Og det som etterspørres fra kommunen, får også høyere prioritet i den enkelte organisasjonen (Lamer og Hauge 2005). St.meld. nr. 30 viser til evalueringen av Reform 97 som peker på at arenaer for dialog og støt-tefunksjoner for skoleutvikling i kommunen bidrar til en mer målrettet skoleutvikling og til større engasjement og vilje til utprøving av nye arbeidsmåter i skolen.

Også i *Kunnskapsløftet* (2006) understrekes det at lærende organisasjoner stiller store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. God skoleledelse betraktes som avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø for elvenes læringsutbytte. Det er skoleeieren som har ansvar for lederopplæringen for sine egne ledere, inkludert skolelederne. Handlingsrom og relevante virkemidler er nødvendige forutsetninger for god skoleledelse. Larsen (2005) hevder at dersom ikke skoleledelsen synliggjør og prioriterer programmet/tiltaket og følger opp implementeringsprosessen, står en i fare for en fragmentert implementering som vil kunne påvirke målsettingen og det ønskede resultatet av implementeringen av det "nye". Det er likevel viktig å nyansere bildet noe med hensyn til rektors rolle. I for eksempel Olweus-programmet har en gode erfaringer med bruk av interne og eksterne instruktører som ivaretar oppfølgings- og pådriverrollen.

Sikre tilslutning fra personalet

Selv om rektorene er viktige, vil likevel lærerne være de som primært skal iverksette selve implementeringen i sine klasserom, og deres tilslutning og motivasjon er helt essensiell for å oppnå suksess (Gager og Elias 1997; Kallestad og Olweus 2003; Viig og Wold 2003). For å få tilslutning fra lærerne er det viktig at de opplever at de har behov for det programmet som introduseres (Fullan 1991; Viig og Wold 2003). Og for å underbygge



lærernes motivasjon må programmet/tiltaket forankres både på lærer- og skolenivå. Det er i den sammenheng spesielt viktig at ledelsen ved skolen legger til rette for å skape et eierforhold til det "nye" gjennom en dialog med lærerne for å unngå at lærerne opplever å få det "nye" trødd nedover hodet. En viktig forutsetning for å lykkes med en implementeringsprosess vil derfor være at en i felleskap har gjort eksplisitt og avklart både hva en ønsker å oppnå, og hvorfor en ønsker dette. I denne sammenheng peker flere studier spesielt på lærernes verdier som en viktig påvirkningsfaktor i deres vurderinger av nye tiltak, og at programmer/tiltak har best forutsetning for å bli tatt i bruk dersom de samsvarer med lærernes eget verdigrunnlag og læringssyn (Hubemann og Miles 1984; Hacker og Tenent 2002; Husu 2002). Slike verdier kan komme til uttrykk gjennom ideologier, læringsteorier, oppdragelsesteorier og offisielle mål. Ved gjennomføring av endringer vil ofte individuelle verdier komme til uttrykk, og de kan være med på å skape konflikter rundt mål og normer og gjøre det vanskelig å komme fram til enighet (Dahlin og Rolff 1991). Derfor vil de verdier og pedagogiske grunnsyn som programmet/tiltaket eksplisitt eller implisitt bygger på, være viktige å få fram og diskutere. Kollisjon med lærerens individuelle verdier vil kunne ha negativ påvirkning på implementeringsprosessen. Lærernes opplevelse av om programmet eller metoden er egnet til å imøtekomme deres behov, blir viktig å få fram og diskutere, da dette i stor grad er styrende for tenkingen og handlingen i den pedagogiske praksis i klasserommet (Midthassel 2002). Ved å drøfte verdier og pedagogisk grunnsyn og gjøre valg ut fra det, vil en kunne sikre at flere implementerer det valgte tiltaket/programmet i samsvar med skolens mål. Ettersom resultatene av de fleste programmene avhenger av at de faktisk brukes av lærere, blir viktigheten av å sikre lærernes tilslutning understreket av flere (Olweus 2001). Noen programmer har derfor et eksplisitt krav om at programmet eller tiltaket må ha en tilslutningsprosent på 50 % eller mer, som et kriterium for at skolen skal kunne ta programmet i bruk.

Fordeling og prioritering av ressurser

Enhver implementering av planer, programmer eller tiltak krever ressurser fra skolen. Det kan derfor være nødvendig å foreta omprioriteringer og omdisponeringer av ressurser. Generelt kan en hevde at innføringen av de fleste planer, programmer eller tiltak vil kreve noe tilleggsarbeid, for eksempel øvelser i nye metoder, utvikling av pedagogiske planer og litteraturlesing. Videre kan og vil implementeringen av et nytt program eller tiltak kreve noe planleggingstid både internt og eksternt, for eksempel med programleverandøren og/eller med andre samarbeidspartnere som PPT, skolehelsetjenesten, SFO og foreldrene. Dette forutsetter i så måte at en gjennomgår behovene knyttet til implementeringen og planlegger slik at det foreligger noen ressursmessige prioriteringer fra skolens side for å muliggjøre dette.

Informere/engasjere foreldre

Når man skal innføre nye planer eller programmer, får dette konsekvenser for lærere, elever og foreldre. Selv om skolen fatter de endelige beslutninger i slike saker, vil foreldrenes støtte være av stor betydning. Foreldrene bør informeres om skolens planer og få anledning til å uttale seg gjennom de organer der foreldrene er representert og/eller gjennom fellesmøter. Noen forskningsbaserte programmer inneholder elementer av aktiv foreldreinvolvering, for eksempel i en "bli kjent med"-fase og samarbeid mellom hjem og skole om enkelte pedagogiske strategier. Slikt samarbeid vil bli enklere hvis foreldrene har fått informasjon under planfasen. En arena for å etablere samarbeid med foreldre kan derfor være skolemiljøutvalgene.

■ Implementeringsfasen – gjennomføringen

Tilrettelegge for systematisk arbeid over tid

Implementering er en tidkrevende og kompleks prosess som fordrer både en langsiktig og systematisk tilnærming. For å sikre en systematisk tilnærming har vi tidligere argumentert for at skolen starter med en vurdering av de organisatoriske forutsetningene som bør være til stede før en går i gang med selve iverksettingen. Dette for å tilrettelegge for at selve implementeringen skjer gjennom en koordinert prosess med fokus på å nå en felles målsetting. Videre vil det derfor være naturlig å gå nærmere inn på faktorer og strategier som kan være med på å tilrettelegge og påvirke systematisk arbeid over tid.

Opplæring og kompetanseutvikling

Opplæringen og kompetanseutviklingen kan fungere som basis for at skolelederne og lærerne skal kunne reflektere rundt arbeidet med programmet/tiltaket på sin egen skole. Flere studier viser at dersom lærerne får opplæring i bruken av nye programmer/tiltak, er det større sannsynlighet for at de holder seg til og oppfyller målene med det valgte programmet/tiltaket (Conell et al. 1985; Lamer 1997; McCormick et al. 1995; Parcel et al. 1991). En viktig forutsetning for at det skal være mulig for personalet å utvikle den kompetanse de trenger for å kunne anvende et program/tiltak i en lokal kontekst, er at det avsettes tid og ressurser for å utvikle slik kompetanse.

Ethvert program/tiltak inneholder en implisitt teori om hvordan mennesker lærer. Denne teorien er lagret i designen på aktivitetene/læringsøktene, i deres varighet og struktur, i deres rekkefølge over år, og på måten som personaltrening og støtte er designet. Derfor blir det viktig å legge til rette for at lærerne får reflektere over programmenes læringssyn når de skal gjøre dets prinsipper om til praksis (Elias et al. 2003). Forskningsbaserte programmer som er rettet inn mot mobbing, atferdsproblemer og sosial kompetanse, er ofte bygd på kunnskap innen flere fagområder som

psykologi, pedagogikk og i noen tilfeller læreplan-teori. De fleste forskningsbaserte programmene er konstruert slik at denne kunnskapen danner grunnlaget for målformuleringer, metoder og progresjoner. En manual eller en beskrivelse av kjerneelementer i et program, formidler ofte sentrale teoretiske perspektiver gjennom sin oppbygning og struktur, men det er likevel viktig å sikre forståelse for prinsippene bak programmet gjennom diskusjoner, veiledet trening og praktisk utøvelse av de nye arbeidsformer og metoder (Lamer 1997; Lamer og Hauge 2005).

Flere norske studier viser at en viktig forutsetning for en vellykket implementering er å legge til rette for lærersamarbeid, for eksempel ved bruk av pedagogiske refleksjonsgrupper eller møter som opplæring eller kompetansebyggende strategi (Lamer og Hauge 2005; Nordahl 2005; Olweus 2001). Videre viser denne forskningen at bruken av spesielt trenede instruktører, mentorer eller veiledere som ledere i slike pedagogiske møter/refleksjonsgrupper har vist seg å ha en positiv påvirkning i forhold til kompetanseutvikling, grad av implementering og vedlikehold av program/tiltak over tid. Gjennom anvendelsen av slike pedagogiske møter/refleksjonsgrupper er det mulig å sette større fokus på og å gi en mer detaljert og omfattende kjennskap til tiltaksprogrammet og dets ulike deler. Her kan deltakerne få mulighet til å prøve ut ulike strategier eller metoder, for eksempel via rollespill, praktiske arbeidsformer og løsninger på ulike problemsituasjoner i et trygt miljø. De kan også utveksle erfaringer og synspunkter med andre i en liknende situasjon og gjennom dette lære fra andres positive og negative erfaringer. Noe som igjen kan være med på å skape og opprettholde motivasjon og engasjement og stimulere til å utvikle en helhetlig skole-policy (Lamer 1997; Lamer og Hauge 2005; Nordahl 2005; Olweus 2001). Dette er også i samsvar med Tiller (1999) som hevder at kritisk refleksjon over de daglige erfaringene er viktig for aksjonslæring. Aksjonslæring er basert på at personalet arbeider systematisk innenfor et fellesskap.



Det blir viktig at skolen som organisasjon tilrettelegger hverdagen slik at muligheter for konstruktive møter kan skje. Slik støtte fra kolleger kan gi et bedre utgangspunkt for en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess blant lærerne (Lamer, utgis høsten 2006). Noen programmer har egne sertifiseringsordninger for lærere eller instruktører, andre har sertifisering av skolen, som en viktig strategi for å sikre opplæring og videreføring av bruken av programmet. Slik sertifisering kan derfor ses som en kompetansebyggende strategi ettersom det ofte er knyttet noen kvalitetskriterier til det å bli sertifisert (og resertifisert). En sertifiseringsordning kan dermed være et virkemiddel for og bidra til at det settes større fokus på opplæring og utvikling av kompetanse over tid.

Utvikle skolens samarbeidskultur

Flere forskere både i Norge og internasjonalt fremhever viktigheten av å fokusere på å etablere en samarbeidskultur, som kan være med på å støtte oppunder endringsarbeid i skolen (Fullan 2001; Hardgreaves 1994; Lamer 1997; Larsen 2005; Midthassel 2002; Ogden 1990). Det at lederen legger vekt på å skape grobunn for nye reformer gjennom et større fokus på å etablere felles forståelse og kulturbygging i skolen, synes som en nødvendighet. Den tradisjonelle tause kunnskapen og de tradisjonsstyrte handlingene bør erstattes av en mer kollektiv tenkning. Skoleledelsen bør derfor legge til rette for prosesser som skaper en lærende organisasjon, og da må både den individuelle og den kollektive læringen få oppmerksomhet. I så måte kan det å ta inn et program som grunnlag for å starte en slik utviklingsprosess være et godt utgangspunkt for arbeidet med å etablere en samarbeidskultur. Ny læring må skje i en stadig vekselvirkning mellom den enkelte ansatte og hele personalgruppen. Den enkelte ansatte og kollegiet som helhet må i en slik prosess både forholde seg til det som er, og til det nye som skal utvikles. Det blir lederens ansvar å skape relasjoner og møteplasser mellom lærerne for at en slik læring kan skje, for derigjennom å skape en kultur der en tar ansvar for egen og fellesskapets læring (Lamer, utgis høsten 2006).

Tradisjonelt har det vært naturlig å snakke om elevenes læring i skolen. Gjennom *Kunnskapsløftet* (2006) rettes søkelyset i stadig større grad mot skolelederens og læreres læring med den følge at behovet for å etablere en kultur for læring i skolen blir tydeliggjort. Det fremheves videre at nøkkelen til utvikling av skolen som en lærende organisasjon først og fremst er knyttet til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet. Endring krever en vilje til kontinuerlig læring og utvikling som må komme innenfra skolen selv. Skolen må altså selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling. Begrepet bærekraftig skole blir sentralt i denne sammenheng. Den kjennetegnes av et lærerfellesskap som får fram det beste i hver enkelt lærer. Skolekulturen er nyskapende og åpen for at lærere og elever bryr seg om hverandre.

I kapitlet om klasseledelse i denne rapporten vises det også til at skoler med et åpent klima ifølge Imsen (2005) er kjennetegnet ved høy rektoromsorg både i faglige og sosiale sammenhenger. Lærerengasjementet er høyt og preget av arbeidsglede og gode samarbeidsforhold. Skoleledere som har innsikt i og forståelse for hvordan kulturer oppstår, utvikles og endres, har en nøkkel som åpner opp for utviklingsarbeid. Kulturforståelse er ingen passiv prosess, men en aktiv lederhandling som innebærer å ta utgangspunkt i at det er menneskene i organisasjonen som skaper endring og utvikling.

Det hevdes videre at det å få tiltak til å virke i skolen ifølge Berg (1995) handler mer om skolekultur og aktørberedskap, enn om selve tiltaket. Aktørberedskap i denne sammenheng dreier seg om kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos deltakerne i et aktuelt endringsarbeid. Begrepet omfatter også skolens mottakelighet i form av de organisatoriske strukturene i det skolemiljøet som skal omforme ny kunnskap til praktisk handling. Gode og anbefalte tiltak i skolen vil ut fra dette både ha en kunnskapsdimensjon forankret i forskning og en implementeringsstrategi som tar høyde for å utvikle skolekultur og aktørbered-

skap. Og de viser til at Kunnskapsløftets kompetansestrategi forutsetter lærende skoler som foretar bevisste valg samt forankrer kunnskapsutviklingen i egen kultur. I denne prosessen vil det være ekstra viktig at skolene tar i bruk teori og empiribaserte tiltak, parallelt med at man søker samarbeid med forskere og kunnskapsutviklere i kompetansemiljøene sentralt og lokalt.

At skolelederen legger vekt på å skape grobunn for nye tiltak/programmer gjennom større fokus på å etablere felles forståelse og kulturbygging, er altså en nødvendighet. Det er også viktig for å utvikle og etablere en konsensus i skolen med hensyn til det tiltaket/programmet en har valgt å implementere.

Utvikling av felles forståelse av og integrering i skolens mål og planer

En felles forståelse og konsensus rundt det valgte programmet/tiltaket kan godt ta form av en felles visjon, som kan være med på å beskrive den ønskede, fremtidige situasjonen på gruppe- og organisasjonsnivå. Med andre ord bør lederen sammen med personalet legge vekt på å etablere og artikulere en felles oppfatning av målet med den kollektive innsatsen. Dette kan være med på å gi en fellesskapsfølelse som gjennomsyrrer organisasjonen, og som skaper enhet ut av skolens mange ulike aktiviteter. En felles visjon kan da være med på å skape et felles ansvar og en felles identitet, nemlig "vår skole". Og har en valgt et skoleomfattende program, vil det å skape en felles visjon være helt sentralt (Lamer, utgis høsten 2006; Senge 1990). Videre viser forskning at det å forankre nye programmer/tiltak til eksisterende målsettinger og planer, også påvirker graden av implementering (Gager og Elias 1997; Viig og Wold 2003). Det er nemlig med på både å synliggjøre prioritet og legitimere bruken av nødvendig tid og ressurser. Det kan igjen påvirke lærernes motivasjon til å ta inn og integrere det "nye" i sin klasseromsvirksomhet.

Det fremheves også som lite trolig at implementeringsforsøk vil overleve dersom det ikke foreligger en langtidsplanlegging og en integrering med andre aktiviteter og opplegg som allerede pågår i skolen (Elias et al 2003; Greenberg 2004). Det er videre en viktig forutsetning for å lykkes at det er skolens personale som skal drive implementeringsprosessen av tiltaket/programmet. Med dette menes at det å innhente personer eller ressurser utenfra kun har vist seg å være hensiktsmessig i den grad dette innebærer en systematisk oppfølging eller veiledning over tid. Å hente inn personer for en enkeltstående "happening" vil sannsynligvis ikke bidra til noen endring. I motsatt fall kan eksterne veiledere i form av personer/mentorer med spesiell kompetanse eller opplæring knyttet til det valgte tiltaket/programmet som følger opp over tid, være positivt.

Gjennomføring med fokus på programlojalitet og/eller lokale tilpasninger

Generelt kan en si at programlojalitet i denne sammenheng refererer til i hvilken grad programmet eller tiltaket blir implementert og gjennomført i tråd med dets mål og innhold. I dag foreligger det imidlertid en spenning innenfor forskningsfeltet knyttet til balansen mellom programlojalitet og graden av lokale tilpasninger. I den ene delen av implementeringsforskningen betraktes brukerne som relativt passive mottakere av et program, og det forventes at de implementerer programmet nøyaktig i tråd med programutviklernes manual. Den andre delen av implementeringsforskningen hevder imidlertid at de detaljerte manualene kan være vanskelige å følge i praksis. De stiller derfor spørsmål ved om det er riktig å betrakte variasjoner fra den foreskrevne implementeringen som feil, eller om de i stedet bør betraktes som modifikasjoner som er nødvendige for å tilpasse programmet både til behovene på den enkelte skole og for å fremme et eierforhold til programmet i personalet (Dusenbury et al 2003; Elias et al 2003; Fullan 1977).



I et forsøk på å løse denne spenningen hevder Berman (1981) at den beste strategien, programlojalitet eller tilpasning, avhenger av det aktuelle programmets natur. Mens en strategi med fokus på "streng" programlojalitet vil fungere best i sterkt strukturerte programmer og/eller med et spesielt utvalg elever, vil tilpasningsstrategien være mest effektiv ved mindre strukturerte og skoleomfattende programmer. Det vil derfor være naturlig i fortsettelsen å skille mellom programlojalitet og lokale tilpasninger for å tydeliggjøre at det er valg av program som vil avgjøre hvordan en forstår og forholder seg til programlojalitet.

Programlojalitet

I strukturerte programmer/tiltak vil derfor programlojalitet ofte defineres i forhold til samspillet mellom fire sentrale faktorer: 1) hvor ofte, 2) kvalitet på gjennomføringen, 3) hvilken målgruppe og 4) hvilke komponenter som er sentrale for at programmet skal oppnå den effekten en ønsker (Mihalic et al 2004). Flere studier viser at effekten av programmer/tiltak faller når de ikke utøves i samsvar med dets mål og innhold (Dusenbury et al 2003). Ressursmessige begrensninger eller behovet for å sette sitt eget preg på programmet/tiltaket kan føre til at man tar ut komponenter man mener er unødvendige, eller som man ikke liker, eller man legger inn nye komponenter man synes mangler. Av lignende årsaker kan man beslutte å gi programmet til målgrupper som programmet ikke er beregnet på, for eksempel til en annen aldersgruppe enn den programmet retter seg mot. Man kan også fristes til å utdanne utvalgte lærere i stedet for hele lærerstaben selv om programmet er et skoleomfattende program. Alle disse modifiseringene kan føre til dårligere resultater. Det vil derfor være en generell anbefaling at dersom programmet har en innbygd struktur og progresjon, så er det viktig å følge den. Å velge bare deler av programmet eller blande ulike deler av ulike programmer er ikke å anbefale. For noen programmer eller tiltak vil dette kunne medføre mer skade enn gagn. Det betyr imidlertid ikke at programmer skal brukes uten pedagogisk sen-

sitivitet og bare leveres rent instrumentelt, men det er viktig å presisere at for stor tilpasning til lokale forhold kan påvirke effekten av programmet (Reynolds 1998). I den sammenheng kan det å formidle ideer til forbedringer og modifiseringer til de som lager eller utvikler programmet/tiltaket, være viktig. Det kan bidra til videreutvikling og forbedring av det aktuelle programmet/tiltaket. Slike ideer vil kunne innlemmes i revisjoner av programmer/tiltak, og en del forskningsbaserte programmer utvikler derfor regelmessig revisjoner på bakgrunn av erfaringer fra brukere.

Lokale tilpasninger

I programmer med en løsere struktur vil lokale tilpasninger bli en naturlig del av implementeringen. Der dette er rammen, må innovasjonen likevel reflektere en balanse mellom tilpasningen av programmet/tiltaket og dets sentrale og aktive "ingredienser". For å sikre en tilpasning samtidig som man ikke utelukker programlojalitet, kan de kritiske og effektive elementene beskrives og formidles eksplisitt til brukerne som kjerneelementer som ikke kan modifiseres. Programmene må altså nå fokusere på ulike måter å bygge fleksibilitet inn i sitt program på uten at man mister programmets integritet (Dusenbury 2003). Diebold et al. (2000) antar at implementering og bruk må reflektere en balanse mellom tilpasning av programmer til eksisterende virksomhet og strukturer i skolen, og at skolen samtidig må endre seg for å ivareta nøkkelementer fra programmene. Hatch (2000) fant at de raskeste forbedringene kom på skoler som ikke brøt helt med det eksisterende, men heller utviklet nye handlingsforløp innenfor sine eksisterende rammer. Han konkluderte med at nøkkelen er en balansert utvidelse av praksis som har vist seg som vellykket i det som har vært, og en utvidelse av praksis til det som kan bli vellykket i fremtiden. Implisitt i dette ligger det at programmene bør ha et eksplisitt fokus på ulike måter å bygge inn fleksibilitet på uten at programmet mister sin integritet. En bør med andre ord være eksplisitt på hvilke forhold ved programmet som kan modifiseres. Uavhengig av programmet

eller tiltakets utforming må det understrekes hvor viktig det er at skolelederne og lærerne gjøres i stand til å lese og forstå programmet/tiltaket gjennom opplæring og kompetansebygging. Dette for å sikre at implementeringen skjer i tråd med programmets innebygde mål og innhold.

■ Evaluering og vedlikehold

Når en implementerer nye programmer/tiltak eller planer er det viktig at det også settes fokus på evaluering og evalueringsrutiner. Fullan (1992) fremhever viktigheten av det å se resultater som en sentral motivasjonsfaktor for lærerne i deres arbeid med nye tilnærminger. Implementering må ses som en prosess over tid, og evaluering er derfor helt essensielt som et hjelpemiddel og korrektiv ved at det settes fokus på hva en har fått gjort, hva en har oppnådd, og hva bør en jobbe mer med. Ettersom vi tidligere har understreket viktigheten av å implementere nye programmer/tiltak og planer gjennom en målrettet og systematisk tilnærming, vil det være viktig at det både etableres evalueringsrutiner, og at en jobber aktivt med en videreføring av læring og kompetanseutvikling blant lærerne. Likeså at det legges til rette for opplæring av nye lærere og rutiner for vedlikehold av programmer/tiltak eller målsettinger over tid.

Etablering av interne evalueringsrutiner

Interne evalueringsrutiner kan gjerne ta form av for eksempel halvårlige brukerevalueringer (elever og foreldre) eller regelmessige målinger av trivsel blant elevene, omfanget av mobbing eller atferdsproblemer eller annen statistikk for elevprestasjoner. Erfaringer viser at fortløpende registreringer av forløp kan bidra til å vedlikeholde entusiasme og kompetanse. Det kan derfor ses som naturlig at skolen etablerer rutiner for evaluering både av hva som faktisk er innført/gjennomført i forhold til målsettingen, og hva som i tillegg er oppnådd. I en del programmer/tiltak finnes det egnede verktøy for slike evalueringer, og der slike foreligger, kan de være et godt hjelpemiddel.

Opprettholde og videreføre læring og kompetanseutvikling blant lærerne

Når en organisasjon forvalter en praksis over tid, har to prosesser en tendens til å utvikle seg. Den ene er en tendens til avdrift eller utglidning i utøvelsen av praksisen, og det kan være naturlig eller situasjonsbestemt "turn-over" i medarbeiderstaben som fører til kompetanselekkasje og behov for opplæring av nyansatte. En langsom avdrift/utglidning i praksisutøvelse kan komme som en følge av en generell materialtrettighet hos lærerne, entusiasmefall eller kunnskapsforglemelse. Som nevnt tidligere er det ofte satt for lite fokus på opplæring og kompetansehevende tiltak knyttet til iverksetting av nye programmer eller tiltak. Dette gjelder også for oppfølgingen og vedlikeholdsfasen av programmer/tiltak. Det vil derfor være av vital betydning at skoleeieren legger til rette for og avsetter ressurser til videreutvikling og vedlikehold av kompetanse. Dette kan enten være midler til resertifiseringer (der det er sertifiseringsordninger), "booster-sessions" (styringskurs), eller varige konsultasjons- og veiledningsordninger. Eller det kan være at det på mer generell basis avsettes regelmessig tid til kollegaveiledning, litteraturlesning og interne evalueringsrutiner. Noen programmer har egne "mentorer" eller spesialutdannede instruktører som kan tilby oppfølging av lærergruppen og utdanning av nyansatte gjennom disse personene.



Etablering av vedlikeholdsrutiner

Implementering av programmer/tiltak eller (lære)planer er en viktig del av prosessen, men kanskje like viktig er det å klare å opprettholde/vedlikeholde fokuset over tid. Skolen møter stadig nye krav om implementering av planer, undervisningsopplegg, programmer og tiltak, og det kan for mange skoleledere og lærere oppleves som en stor utfordring å klare å holde på det man har i møte med de nye kravene. Utfordringen ligger i å etablere gode evalueringsrutiner og opplegg for å sikre videreføring av opplæring og kompetansebygging som for eksempel veiledning eller pedagogiske refleksjonsgrupper. Det å ha bygd inn slike møtestrukturer og rutiner som en del av skolens virksomhet kan hjelpe til og bidra i prosessen med å vedlikeholde. Har en tilrettelagt for en god implementeringsprosess med fokus på opplæring og kompetansebyggende strategier, etablering av samarbeidskultur og felles forståelse, og integrering i skolens virksomhet, vil dette kunne bidra til at programmer eller tiltak kan vedlikeholdes med mindre intensitet etter en viss tid. Noen programmer har etter hvert også utviklet egne opplegg for vedlikehold og videreføring utover innføringsfasen, noe som er å anse som en fordel (Olweus 2004). Dersom en ikke har slike rutiner og slipper fokuset, vil dette ofte føre til utgliding, og for eksempel i forhold til strukturerte programmer til vilkårlig gjennomføring, som ofte ender i "utsletting". Derfor kan det ikke understrekes nok at evaluering er et viktig fokus både i planleggingen, gjennomføringen og vedlikeholdet av nye planer, programmer og tiltak i skolen.

■ Sammenheng av de generelle prinsippene og strategiene

1. Definerer av behov og vurdering av organisatoriske forutsetninger

- Definerer av skolens behov
- Aktiv støtte fra skoleledelsen
- Sikre tilslutning fra personalet
- Fordeling og prioritering av ressurser
- Informere/engasjere foreldre

2. Implementeringsfasen - gjennomføringen

- Fokuserer på og tilrettelegger for systematisk arbeid over tid
 - Skoleledelsens rolle som tilrettelegger og oppfølger
 - Opplæring og kompetanseutvikling
 - Utvikle skolens samarbeidskultur
 - Utvikling av felles forståelse og integrering i skolens mål og planer
- Gjennomføring med fokus på programlojalitet og/eller lokale tilpasninger
 - Programlojalitet
 - Lokale tilpasninger

3. Evaluering og vedlikehold

- Etablere interne evalueringsrutiner
 - Evaluere gjennomføringen – hva er gjort?
 - Evaluere effekter – virker det?
- Opprettholde og videreføre læring og kompetanseutvikling blant lærerne
- Opplæringsstrategier for nye ansatte
- Etablere vedlikeholdsrutiner



Referanser

Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal

Bermann, P. (1981): Educational change: an implementation paradigm. In Lehming, R., and Kane, M. (eds). *Improving schools: Using What We Know*. Sage, London p. 253-286

Conell, D. B., Turner, R. R. & Mason, E. F. (1985): Summary of the findings of the school health education evaluation: Health promotion effectiveness, implementation, and costs. *Journal of School Health*, 55, 316–323.

Daft, R. L. (1999): *Leadership: Theory and practice*. Fort Worth, TX: Dryden Press.

Dahlin, P. og Rolff, H.G (1991): *Organisasjonslæring i skolen*. Universitetsforlaget Oslo

Diebold, C., Miller, G., Gensheimer, L., Mondshein, E., & Ohmart, H. (2000): Building an intervention: A theoretical and practical infrastructure for planning, implementing, and evaluating a metropolitan-wide school to career initiative. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 147–172.

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003): A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237–56.

Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003): Implementation sustainability and scaling up of social emotional and academic interventions in public schools. *School Psychology Review*, 3, 303–319.

Fagan, A. A., & Mihalic, S. (2003): Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programmes: Lessons learned from the blueprints for violence of prevention replications of the life skills training programme. *Journal of Community Psychology*, 31(3), 235–53.

Fullan, M. & Pomfret, A. (1977): Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47, 335-397.

Fullan, M. G. (1991): *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Fullan, M. G. (1992): *Successful school improvement*. Toronto: OISE Press.

Fullan, M. G. (2001): *Leading in a culture of change*. San Francisco. Jossey-Bass.

Gager, P. J. & Elias, M. J. (1997): Implementing prevention programmes in high risk environments: Application of the resiliency paradigm. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 363–73.

Greenberg, M. T. (2004): Current and Future Challenges in School- Based Prevention: The researcher Perspective. *Prevention Science*, Vol5, No 1, March 2004.

Hacker D.J. & Tenent. A. (2002): Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology* 94(4), 699–718.

Hargreaves, A. (1994): *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.

Hatch (2000): What does it take to break the mold? Rhetoric and reality in new American schools. *Teachers College Record*, 102, 561-589.

Huberman, M., & Miles, M. B. (1984): *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum Press.

Husu, J. (2002): Navigating through pedagogical practice—teachers' epistemological stance towards pupils. In C. Sugrue & C. Day (Eds), *Developing teachers and teaching practice. International research perspectives* (pp. 58–73). London: Routledge Farmer.

Imsen, G (2005): *Lærerens verden*. Innføring i generell didaktikk.

Kallestad, J.H. & Olweus, D. (2003): Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention and Treatment*, 6, Article 21, s 3-21. Available on the World Wide Web: <http://www.journals.apa.org/prevention/volume6/pre0060021a.html>.

Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Teoriboka. Universitetsforlaget, Oslo. (Senere utgaver: Gyldendal Akademisk, Oslo).

Lamer, K. & Hauge, S. (2005): *Fra rammeprogram til handling. Implementering av rammeprogrammet "Du og jeg og vi to!" med fokus på veiledningsprosesser i personalet, og om sosial kompetanse fremmes og problematferd reduseres hos barna*. Sluttrapport Skedsmo kommune/ Fylkesmannen i Oslo og Akershus.

Lamer, K. (publiseres høst 2006): *Fra rammeprogrammet "Du og jeg og vi to" til handling. Om innovasjonsprosesser og endret praksis i arbeidet med å fremme sosial kompetanse og forebygge problematferd*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Larsen, T. (2005): Evaluating Principals and Teachers implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools. Bergen, Norge: Universitetet i Bergen, Institutt for utdanning og helse, HEMIL senteret.

Larsen, T. & Samdal, O. (in press): Implementing Second Step: Balancing fidelity and adaptation in teachers' use of the program. *Journal of Educational and Psychological Consultation*



McCormick, L. K., Steckler, A. B. & McLeroy, K. R. (1995): Diffusion of innovations in schools: A study of adoption and implementation of school-based tobacco prevention curricula. *American Journal of Health Promotion*, 9, 210–19.

Midthassel, U. (2002): Teacher involvement in school development activity. A study of Teachers in Norwegian compulsory schools. Bergen, Norway: University of Bergen, Department of Psychosocial Science.

Mihalic, S., Irwin, K., Fagan, A., Ballard, D., & Elliott, D. (2004): Successful Program Implementation: Lessons From Blueprints. *Juvenile Justice Bulletin*, July 2004, retrieved from : www.ojp.usdoj.gov. 23. of May 2006

Neil, P., McEwen, A., Carlisle, K., & Knipe, D. (2001): The self-evaluating school—A case study of a special school. *British Journal of Special Education*, 28(4), 174–81.

Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Nova rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Ogden, T. (1990): *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo

Olweus, D. (2004): Videreføring av Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd. Manuskript. Hemil-senteret, Universitetet i Bergen.

Olweus, D. (2001): *Olweus kjerneprogram og antisosial atferd. En lærerveiledning*. Versjon 3, kap. 2

Parcel, G. S., Ross, J. G., Lavin, A. T., Portnoy, B., Nelson, G. D. & Winters, F. (1991): Enhancing implementation of the teenage health teaching modules. *Journal of School Health*, 61, 35–38.

Reynolds, D. (1998): “World class” school improvement: An analysis of the implications of recent international school effectiveness and school improvement research for improvement practice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds), *International Handbook of Educational Change*. London: Kluwer Academic Publisher Group.

Senge, P.M. (1990): *The Fifth Discipline, The Art and Practice of the Learning Organisation*. Doubleday Currency, New York.

Tiller, T (1999): *Aksjonslæring*. Forskende partnerskap i skolen. Høyskoleforlaget



Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004): St.meld. nr. 30. *Kultur for læring*.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006): *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*.

Viig, N. G., & Wold, B. (2005): Facilitating teachers' participation in school-based health promotion – A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(1), 83–109.

Avsluttende drøftinger

De ulike faggruppene har i sitt arbeid støttet på en rekke utfordringer og problemstillinger knyttet til realiseringen av skolens ulike forebyggende innsatser. Videre gir vurderingene av de ulike programmene visse anbefalinger for framtidig forskning. Nedenfor er det foretatt en avsluttende drøfting av de mest sentrale utfordringene som har vært vurdert i og mellom forskergruppene, og det er også gitt en oversikt over de programmene som i rapporten blir anbefalt brukt i skolen.

■ Program med dokumenterte resultater - kategori 3

Nedenfor er det satt opp en tabell over de programmene som gjennom evalueringer har dokumenterte positive resultater på sine innsatsområder. Dette er de programmene som har fått den beste vurderingen (kategori 3). Programmene er satt opp i alfabetisk rekkefølge.

Navn på program	Innsatsområde	Målgruppe	Omtalt på side
Aggresjon Replacement Training (ART)	Sinnekontroll og sosiale ferdigheter	Elever som viser/står i fare for å vise atferdsproblem	14
Connect (Respekt)	Atferdsproblemer	Alle elever i grunnskolen	17
De utrolige årene (Webster-Stratton)	Atferdsproblemer	Elever som viser/står i fare for å vise atferdsproblem i barnehagen og på småskoletrinnet.	20
Du og jeg og vi to	Sosial kompetanse	Alle barn i barnehage og elever på småskoletrinnet	26
LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse)	Atferdsproblemer og læringsmiljøet i skolen	Alle elever i grunnskolen	32
Olweus-programmet	Mobbing	Alle elever i grunnskolen	35
PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen)	Atferdsproblemer	Alle elever/elever som viser/står i fare for å vise atferdsproblem	39
Unge & Rus	Rusforebygging med vekt på alkohol	Alle elever på ungdomstrinnet samt foreldre	108
VÆRrøykFRI	Holde unge røykfrie	Alle elever på ungdomstrinnet	110
ZERO	Mobbing	Alle elever i grunnskolen/elever som er involvert i mobbing	48
Zippys venner	Sosial kompetanse og emosjonelle vansker	Alle elever på 1. trinn i grunnskolen	51

■ Program med god sannsynlighet for resultater – kategori 2

I tabellen nedenfor er det satt opp en oversikt over programmer som bygger på teoretisk og/eller empirisk kunnskap som gir støtte til antagelser om positive resultater. Det er gjennom evalueringer imidlertid ikke dokumentert resultater på innsatsområdene. Programmene har fått den nest beste vurderingen (kategori 2).

Navn på program	Innsatsområde	Målgruppe	Omtalt på side
Det er mitt valg	Sosial kompetanse og ansvar for egne valg	Alle elever i grunnskolen og videregående opplæring	23
Fristil	Rusforebygging med vekt på alkohol	Alle elever på 9. trinn i grunnskolen	81
Kjærlighet og grenser	Rusforebygging	Alle elever 6. – 8. trinn i grunnskolen	91
KREPS (Kreativ problemløsning i skolen)	Atferdsproblemer og sosial kompetanse	Elever som viser/står i fare for å vise atferdsproblem	29
Skolemegling	Konflikthåndtering og holdningsdanning	Alle elever i grunnskolen og videregående opplæring	42
Steg for Steg	Sosial kompetanse	Alle barn i barnehagen og 1. – 7. trinn i grunnskolen	45
To do or not to do	Rusforebygging	Alle elever på 9. trinn i grunnskolen	106

■ Behovet for en kunnskapsbasert praksis i skolen

Det brukes i dag store ressurser på både å forebygge og redusere ulike problemer blant barn og unge i og utenfor skolen. Denne innsatsen og de ulike programmene som anvendes, er ofte svakt forankret i teori og empiri, og de er i for stor grad preget av at de iverksettes etter at problemene har vist seg. Dessuten er det fortsatt slik at mye av det arbeidet som gjøres og de tiltakene som iverksettes, sjelden blir evaluert på en tilfredsstillende

måte. Dette innebærer at mye av både den pro-aktive og re-aktive pedagogiske praksisen i norsk skole bygger på subjektive erfaringer, synsing og private oppfatninger. Vi risikerer dermed at mye av den forbyggende innsatsen ikke gir ønskede resultater, og det er også en fare for at enkelte tiltak kan være direkte skadelige for barn og unge.

Hensikten med denne rapporten er å dreie inn-satsen for barn og unge i retning av en mer kunnskapsbasert praksis. Det vil si at pedagogisk praksis så langt som mulig bør bygge på *forskningsbasert kunnskap* om hva som virker og ikke virker, enten dette er dokumentert gjennom evalueringer, eller det bygger på teori og empiri som sannsynliggjør ønskede resultater. I dag finnes det forskningsbasert kunnskap som sier at noen bestemte tiltak ser ut til å være hensiktsmessige for å forebygge og redusere rusmisbruk og ulike andre former for atferdsproblemer blant barn og unge. Denne kunnskapen er utviklet gjennom forskning som har hatt fokus på hvilke resultater som oppnås i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, skolen og hjemmet. Den aktuelle forskningen kan i noen grad benevnes som evidensbasert forskning. Det vil si at det er forskning som har stilt spørsmål om hvilke resultater ulike tiltak gir for ulike grupper av barn og unge, og under hvilke betingelser resultatene oppnås (Tengvall 2003).

Denne evidensbaserte forskningen som det her henvises til, har vært utsatt for relativt sterk kritikk fra ulike hold (McCall m.fl. 1997). I denne kritikken hevdes det ofte at arbeid med mennesker er så komplisert at det vil være nesten umulig å beskrive f.eks. pedagogiske tiltak på en slik måte at de kan ta hensyn til denne kompleksiteten. Det er også argumentert for at dette lett kan føre til en instrumentalisme som gjør at programmene og tiltakene ikke tar tilstrekkelig hensyn til det spesielle i enhver pedagogisk situasjon. Deler av denne kritikken må betraktes som relevant, og den er i noen grad tatt hensyn til i flere av de programmene som er anbefalt i denne rapporten. Det grunnleggende spørsmålet i evidensbasert forskning er: Hvilke tiltak er det som gir ønskede resultater, og under hvilke betingelser? Dette spørsmålet vil det alltid være relevant å stille. Av hensyn til barn og unge vil det være etisk uforvarlig ikke å spørre om det vi gjør gir resultater.

Denne argumentasjonen for en kunnskapsbasert praksis er ikke et uttrykk for at all annen type kunnskap er irrelevant. *Den erfaringsbaserte kunnskapen* som finnes hos lærere og andre profesjoner som forholder seg til barn og unge, bør fortsatt brukes. Men erfaringsbasert kunnskap vil alltid være subjektiv og ikke generalisert. Derfor bør den vurderes i forhold til forskningsbasert kunnskap. Dette vil kreve at lærere og skoleledere setter seg inn i kunnskap om hva som virker og ikke virker. Det betyr at denne type faglitteratur må leses. Denne rapporten er tenkt å være et bidrag til at det pedagogiske personalet i skolen kan sette seg inn i forskningsbasert kunnskap om pedagogisk praksis, og gjennom dette kunne få korrigert sin erfaringsbaserte kunnskap.

Det eksisterer også kunnskap som vi ofte kaller *brukerbasert kunnskap*. Dette vil i skolen være kunnskap som bygger på erfaringer som elever og foreldre har fått etter å ha deltatt i og mottatt ulike pedagogiske tiltak. Denne type kunnskap er vesentlig og skal tas hensyn til. Dette gjøres ofte i evalueringer der nettopp brukerne er viktige informanter. Ut fra denne type evalueringer ser det ut til at det særlig er den erfaringsbaserte kunnskapen hos lærere som ikke i tilstrekkelig grad har tatt hensyn til denne brukerbaserte kunnskapen.

En fjerde type kunnskap kan vi kalle *etisk basert kunnskap*. Det vil si at det som iverksettes i skoler og barnehager, skal bygge på kunnskap som gjør den pedagogiske praksis etisk forvarlig. Dette innebærer at ulike tiltak og program som anvendes, ikke skal anvende metoder eller tilnærminger i arbeidet med barn og unge som er etisk uforvarlige.



Dette viser at det finnes flere typer kunnskap enn den evidensbaserte. Men det underslår ikke behovet for å anvende evidensbasert forskning ved å etablere en kunnskapsbasert praksis. Det store problemet i dagens skole er ikke at vi mangler kunnskap om hva som virker eller ikke virker. Problemet er at denne kunnskapen ikke iverksettes i praksis. En av grunnene til dette kan være en forslitt og uheldig fortolkning av begrepet metodefrihet. Det ser ut til at mange lærere tolker metodefrihet i retning av at de kan gjøre hva de selv mener er best, eller hva de selv ønsker. Dette kan ikke være en hensiktsmessig betydning av dette begrepet. Metodefrihet bør bety frihet til å velge mellom det som vi i dag har kunnskap om kan gi de ønskede resultater for barn og unge, frihet til å velge størst mulig grad av kunnskapsbaserte tiltak og strategier.

En annen grunn til den manglende kunnskapsbaserte praksisen i skolen kan knyttes til statens manglende vilje til å styre pedagogisk praksis. Vektlegging av målstyring kan lett bringe oppmerksomheten vekk fra nødvendigheten av at pedagogisk praksis bygger på kunnskap. Ut fra den betydning som her er tillagt kunnskap som sannsynliggjør eller dokumenterer resultater, bør staten signalisere at det bør stilles klare krav til hvilken kunnskap den pedagogiske praksis skal bygge på.

■ Skolens sosiale, personlige og helsefremmende oppgaver

Det er både i politiske og vitenskapelige sammenhenger påpekt at skolen har to hovedoppgaver eller motiver, og at balansen mellom disse oppgavene er avgjørende for hvilken skole vi får. Den ene oppgaven benevnes av Slagstad (1998) som det instrumentelle motivet i utdanningen. Dette dreier seg om å få mest mulig kompetanse ut av befolkningen, og innenfor dette motivet vil det lett bli et sterkt fokus på fagene og elevenes lærings-

utbytte. Slagstad beskriver den andre oppgaven som det identitetsdannende motivet knyttet til at elevene skal settes i stand til å møte livet personlig og sosialt. Her er skolens dannende oppgaver vektlagt, og fagene skal ikke være et mål i seg selv, men i større grad inngå i dannelsen av det enkelte individ.

I dag kan det se ut til at internasjonale sammenligningsundersøkelser og bekymringer om kunnskapsnivået til norske elever, danner grunnlaget for den politiske og faglige debatten om grunnopplæringen. Dette fører lett til at det instrumentelle motivet står langt framme i ulike forslag og tiltak knyttet til endringer i norsk skole. Denne vektleggingen av det instrumentelle motivet og bekymringen om kunnskapsnivået fører også lett til en uheldig polarisering av debatten om norsk skole. I politisk sammenheng ser vi at dette fører til overforenklede påstander om at vi for eksempel må velge mellom en kunnskapsskole eller en omsorgsskole. Denne type påstander er det vanskelig å finne støtte for i forskningen. Det ser ut til at skoler som gir elevene god faglig kunnskap, også er skoler som ivaretar de identitetsdannende oppgavene på en god måte (Ogden 2004).

Denne rapporten er ikke å betrakte som et bidrag til eller en støtte for en ensidig vektlegging av skolens sosiale, personlige og helsefremmende oppgaver. Det finnes ingen standpunkter eller vurderinger i denne rapporten som underslår eller trekker i tvil betydningen av at barn og unge i norsk skole skal få et best mulig faglig læringsutbytte. Tvert imot er det slik at tydelige lærere i skolen som forebygger og reduserer atferdsproblemer, etablerer gode betingelser for faglig læring. Dette kommer også klart fram i for eksempel PISA-undersøkelsen der det som forklaring på situasjonen i norsk skole uttrykkes at mange lærere er utydelige som voksenpersoner, og at de har problemer med å etablere ro og orden i klasserommet (Kjærnsli m. fl. 2004).

Samtidig er det slik at uansett hva vi vektlegger av mål, innhold og metoder i skolen, så vil hver enkelt elev få og danne seg sosiale og personlige erfaringer. Denne påvirkningen eller innflytelsen på barn og unge kan ingen skole eller lærer unndra seg. I skolen vil derfor alle barn og unge få erfaringer som påvirker deres selvoppfatning og identitet. Opplevelser av å lykkes og mestre vil være langt mer heldige for identiteten enn opplevelser av en stadig strøm av nederlag. Elever som er sosialt attraktive og inkludert i jevnalderfellesskapet, vil ha langt gunstigere erfaringer fra skolegangen enn barn og unge som er ensomme, utsatt for mobbing og ekskludert fra fellesskapet. Skolen og lærerne kan både påvirke og motvirke en uheldig utvikling innenfor disse områdene. Vi har i dag også kunnskap som viser at betingelser i skolen både kan bidra til å utvikle, opprettholde og forsterke atferdsproblemer. Dette gjelder også alvorlige atferdsproblemer som tyveri, hæverk og vold. Det er videre slik at skolen både kan påvirke og motvirke ulike former for antisosial atferd hos barn og unge som viser nær sammenheng med senere rusmisbruk (Ferrer Wreder m.fl. 2005, Babor m. fl. 2003). Samlet kan vi si at ved lav bevissthet i den enkelte skole og en lite kunnskapsbasert praksis, kan skolen for noen barn og unge være en risikofaktor i utviklingen. Det vil si at opplæringsstilbudet de mottar i skolen, kan være en faktor som øker sannsynligheten for skjevutvikling senere i livet.

Men grunnopplæringen kan også fungere som en beskyttende faktor i alle barn og unges utvikling. Den kan bidra til at alle elever kommer ut av skolen med god selvoppfatning, positive sosiale erfaringer, en hensiktsmessig atferd og med kompetanse til å gå inn i et yrke eller med planer for videre utdanning. En slik skole vil gjennom forebyggende arbeid kunne bidra til en reduksjon sosiale problemer, kriminalitet, rusmisbruk og gi bedre forutsetning til å komme inn i arbeidslivet. Denne rapporten har til hensikt å bidra til dette og samtidig danne et godt grunnlag for skolens identitetsdannende oppgaver i forhold til alle barn og unge.

■ **Bruk av ressurser i forebyggingsarbeidet**

Det er i denne rapporten argumenter for å utvikle en mer kunnskapsbasert praksis i skolen. En slik utvikling vil også stille krav til statlige og kommunale myndigheter som støtter programutviklere og inngår avtaler om bruk av ulike programmer. En relativt stor andel av programmene og undervisningsoppleggene som anvendes for å forebygge rus- og atferdsproblemer, har liten sannsynlighet for at det kan oppnås resultater. Til tross for det er flere av disse programmene av de mest brukte i det forebyggende arbeidet, og det bevilges betydelige ressurser for at disse programmene skal anvendes i skolen. Videre er det slik at mange av eierne til disse programmene også mottar betydelig statlig støtte for drift og videreutvikling av programmene. Særlig innenfor det forebyggende rusarbeidet gis det støtte til et relativt stort antall programmer.

Det er derfor noe underlig at en relativt stor andel av ressursene i forebyggingsfeltet brukes på programmer og innsatser som har et svært lite potensial til å kunne forebygge og redusere atferdsproblemer og rusmisbruk (Babor m. fl. 2003). En forklaring på dette kan være at bevilgninger og støtte på dette feltet har vært mer ideologistyrte enn kunnskapsbaserte. Forebyggende arbeid er til en viss grad et marked der det er klare økonomiske interesser. Denne rapporten gir noen anbefalinger for hvordan departement, direktorater og kommuner kan styre og anvende de ressursene som brukes på dette feltet i tiden framover. Det er imidlertid ikke slik at det kun er anbefalte programmer som bør få støtte framover. Også andre programmer bør få støtte til videreutvikling, og det må kunne legges opp til å utvikle nye programmer som har forankring i teoretisk og empirisk kunnskap.



■ **Forskningsbehov**

I den forrige rapporten som omhandlet en vurdering av ulike forbyggende innsatser i skolen (BFD/KUF 2000), ble det gitt klare anbefalinger om flere evalueringer med fokus på resultater. Denne anbefalingen er i noen grad fulgt opp, og det er i 2006 langt flere programmer som er evaluert på en slik måte at det er mulig å svare på spørsmålet om de gir ønskede resultater. Men stadig er det slik at det store flertallet av evalueringer og forskningsopplegg ikke har design eller problemstillinger som gjør at det kan gis svar på hva som virker og ikke virker. Det betyr at det fortsatt er behov for mer forskning som har fokus på resultatoppnåelse. Videre har flere programmer vide og utydelige målformuleringer som bør tydeliggjøres før forskning iverksettes.

Rapporten er ikke et uttrykk for en ensidig anbefaling av evidensbasert forskning. Det er fortsatt viktig med mer prosessorienterte og kvalitative tilnærminger innen dette forskningsfeltet. Utviklingsarbeid i skolen bør følges opp med ulike former for evalueringer. Det finnes imidlertid forskningsspørsmål som gjør det nødvendig å ha fokus på om ulike innsatser gir resultater som er i samsvar med de behov barn og unge har. Tilknyttet denne type forskningsspørsmål er det behov for evalueringsopplegg som gir noen bestemte utfordringer:

Økonomiske rammer

For å kunne gi svar på om ulike tiltak og programmer gir ønskede resultater, kreves det en stor arbeidsinnsats i form av datainnsamling og dataanalyser. Dette innebærer at det er behov for større økonomiske ressurser for å gjennomføre denne type forskning enn mer enkle evalueringsopplegg. Det kan se ut til at de økonomiske rammene som har vært satt av til evalueringer av ulike forebyggende innsatser, ikke har vært tilstrekkelig til at det har vært mulig å kunne dokumentere om tiltakene har gitt resultater.

Kompetanse hos oppdragsgiveren

Det kreves en viss kompetanse for å kunne utvikle evalueringsdesign som kan gi svar på om det oppnås ønskede eller uønskede resultater. Når mye av forskningen innenfor feltet er anbudsorienterte, vil det også stille krav til oppdragsgiverens kompetanse i forhold til å vurdere de ulike forskningsdesignene. Det kan være at oppdragsgivere ikke i tilstrekkelig grad har forstått hvilke krav som må stilles til forskningsdesign, når målet er å kunne dokumentere resultater. Spørsmålet er om departement, direktorater og andre oppdragsgivere har den nødvendige kompetansen til å vurdere kvaliteten på ulike forskningsopplegg som har til hensikt å måle resultater.

Kompetanse i forskningsmiljøer

I dag er det svært få forskningsmiljøer i Norge som har kompetanse til å kunne gjennomføre evalueringer som kan gi svar på hvilke resultater som oppnås av ulike program og tiltak, som skal forebygge og redusere problemer hos barn og unge. Denne forskningskompetansen tar det tid å utvikle, og det er nødvendig å kunne arbeide med denne type forskning over tid for at kompetanse skal opprettholdes og videreutvikles. Det er derfor avgjørende at det i høyere grad legges til rette for at forskere og forskningsmiljøer som i dag har kompetanse på denne type evalueringer, fortsatt får gjennomføre slike evalueringer. Dette kan bidra til mer stabilitet og kontinuitet i forskningen og dermed sterkere forskningsmiljøer enn det som eksisterer i dag.

Forskningsgruppene vil også anbefale at slike kunnskapsbaserte vurderinger som nå er foretatt gjennom denne rapporten, blir gjentatt med en viss regularitet. På denne måten kan nye programmer og evalueringer bli vurdert ut fra de kriteriene som er anvendt i denne rapporten. Ved å ha en nettbasert versjon av rapporten kan nye vurderinger også lett bli tilgjengelig for lærere og skoleledere.

Referanser

Babor, T m. fl. (2003): *Alcohol no ordinary commodity. Research and public policy*. Oxford: Oxford University Press.

Ferrer-Wreder, L., Stattin, H., Cass Lorente, C., Tubman, J.G. og Adamson, L: (2005): *Framgangstika preventionsprogram för barn og unga. En forskningsoversikt*. Kristianstad: Forlagshuset Gothia AB

Kjærnsli, M. Lie, S. Olsen, R. V., Røe, A. og Trumo, A (2004): *Rett spor eller ville veier?* Oslo: Universitetsforlaget.

KUF/BFD (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosialkompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet. Rapport 2000. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

McCall, R. B., Green, B. L., Strauss, M. S. og Groark, C. J. (1998): Issues in community-based research and program evaluation. I: Damon, I (red): *Handbook of child psychology*. New York. John Wiley

Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Slagstad, R. (1998): *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag

Tengvald, K. (2003): Evidensbasert praktik – om strövan att öka kunskaperna om verkningsfulla insatser. I: N. Varg (red). *Perspektiv på kunskapsutveckling inom socialtjänsten*. Stockholm: Socialstyrelsen.