

Innkjøpte programmer for skoleutvikling – utfordringer for implementering og evaluering



Av Kari Nes og Anna L. Ottosen



Kari Nes arbeider som dosent i pedagogikk ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Hedmark, der hun er tilknyttet masterstudiet i tilpasset opplæring. Forskningsinteresser er særlig innen tilpasset opplæring og inkluderende skole. For tida er hun også bl.a. med og koordinerer nasjonalt kompetansenettverk for tilpasset opplæring og er rådgiver i det europeiske prosjektet 'Teacher education for inclusion'. Nes har bakgrunn som lærer, spesialpedagog og pedagogisk psykologisk rådgiver.



Anna L. Ottosen er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark, der hun er tilknyttet avdeling for læreutdanning og masterstudiet i tilpasset opplæring. Forskningsinteresser er særlig knyttet til utdanningspolitikk og skoleutvikling. Hun har vært involvert i evaluering av ulike utviklingsprosjekter, blant annet LP-modellen. Hun har bakgrunn som lærer, sosi- allærer og pedagogisk-psykologisk rådgiver.

Bruken av såkalte skolebaserte programmer har vært sterkt økende i norske grunnskoler de siste årene. Programmer av denne typen har fått fornyet aktualitet gjennom Utdanningsdirektoratets satsning. Bedre læringsmiljø, der "tiltak og programmer med dokumentert effekt på læringsmiljøet" blir framhevet. Med referanse til et case der kommunal skoleledelse, PPT og 6 skoler var involvert, drøfter vi her de betingelser som har vært ansett som viktige for å sikre implementering av innkjøpte programmer for utvikling av skolen.

INNLEDNING

Skoleåret 2008/2009 var det ca. 1200 skoler som benyttet de største utviklingsprogrammene i Norge. Dette gjelder Olweus, Zero, PALS og LP-modellen¹⁾. Det betyr at ca. 1/3 av norske grunnskoler er kjøpere av disse programmene. Det finnes i tillegg en rekke andre programmer som ikke er registrert på samme måte hos Utdanningsdirektoratet, og ett av disse vil vi se på her. Omfanget er altså stort, og det brukes mye midler innenfor utdanningssektoren til dette formålet. Den økende bruken av skolebaserte program for utvikling av skolen er et internasjonalt fenomen. Det er også økende interesse fra forskere på dette feltet, og det pågår en diskusjon internasjonalt om de spørsmål og problemstillinger som reises med denne økende bruken²⁾. I forlengelsen av det økte omfanget av det som gjerne kalles "the School Improvement Industry", drøftes prinsipielle spørsmål og det pekes på perspektiver som bør være med å styre denne utviklingen, også i Norge. Det gjelder både implementering og evaluering av programmene.

Denne artikkelen bygger på en studie av forberedelsen og implementeringen av FiN STIL-programmet på seks skoler i en større østlandskommune i perioden 2005 til 2008. Sammen med generelle prinsipper og strategier for implementering av programmer for skoleutvikling danner Michael G. Fullans teori om implementering og vellykket skoleutvikling utgangspunktet for drøfting av funnene i studien, og problemstillingen vi ønsker å belyse i denne artikkelen er følgende: Hvordan kan funnene i denne studien speiles og kritisk drøftes opp mot sentral teori på området? Vi vil også berøre spørsmålet om hva som skal til for å sikre evaluering og videreføring av programmene.

Før vi drøfter utviklingen i våre seks skoler, vil vi introdusere FiN STIL, slik det ble planlagt, implementert og tatt i bruk i denne kommunen.

PROSJEKT FiN STIL

FiN STIL³⁾ er en pedagogisk modell som har til hensikt å forebygge og redusere proble-

matferd i skolen. Det er ulike definisjoner og avgrensinger av begrepet "problematferd"⁴⁾. FiN STIL i kommunen i denne studien rettet seg i første omgang mot den undervisnings- og læringshemmende atferden (Nordahl, 2005a).

Det grunnleggende perspektivet i FiN STIL er et systemperspektiv. Dette innebærer blant annet en systematisk tidlig intervensjon rettet mot læringsmiljøet. En sentral målsetting er å ta tak i bekymringsfull atferd så tidlig som mulig. En ønsker å være i forkant slik at atferd ikke utvikler seg i negativ retning. Prosjektet skal kvalifisere lærere til å identifisere faktorer i læringsmiljøet som kan være viktige forklaringsbidrag til problematisk atferd. Når slike faktorer er identifisert, har FiN STIL bestemte prosedyrer som skal følges for å sikre at tiltaket som velges er mest mulig hensiktsmessig.

FiN STIL er en helhetlig skolebasert strategi med mulighet for intervensjon gjennom tre ulike nivåer. På nivå 1 i strategien framstår "Sjekkliste for læringsmiljøet" som en sentral komponent. Denne danner utgangspunkt for en samtale mellom læreren som uttrykker bekymring for elevens atferd, og skolens FiN STIL – koordinator. Så velges tiltak i miljøet, evt. etter observasjon i elevgruppa. Nivå 2 og 3 innebærer en mer omfattende informasjonsinnhenting og samarbeid med eksterne parter, men disse nivåene var ikke del av prosjektet. Enkeltelever med behov for omfattende tilrettelegging ble ivaretatt gjennom spesialundervisning.

Som en del av sin satsning på tilpasset opplæring fikk altså 6 av skolene i kommunen tilbud om å ta i bruk FiN STIL. Prosjektet gikk parallelt med og ble sett i sammenheng med prosjektet Læringsstilimplementering, der 8 andre skoler deltok. Skolene fikk valget mellom disse to prosjektene. Gjennom prosjekt FiN STIL skulle skolene få tilgang på kompetanse og metoder for arbeid med tilpasset opplæring på det sosialpedagogiske området. Ved å tilegne seg og praktisere programmets struktur for systematisk observasjon, analyse og arbeid med læringsmiljøfaktorer ønsket en å styrke skolens og den enkelte

lærers ferdighet i å tilrettelegge elevens læringsmiljø ut fra individuelle behov. Gjennom prosjektet skulle skolene også utvikle hjem – skolesamarbeidet i tråd med mål i kommunens tidligere vedtatte plattform.

Tiltakene for å nå målene omfattet felles kursing i starten for ansatte i PP- tjenesten, rektorer, FiN STIL-koordinatorer og andre representanter for skolene. Disse skulle så gjennomføre en kursrekke om FiN STIL for alle kolleger på egen skole. Koordinatorene fikk egen oppfølging og veiledning av PPT og kommunal skoleledelse, bl.a. gjennom felles samlinger. Det ble også utformet detaljerte prosjektplaner på skole- og kommune-nivå (ibid.). Betydelige ressurser ble satt inn i skoleringstiltak for nøkkelpersonell og frikjøp av koordinatorer på hver enkelt skole (6t/u i to år). Den felles prosjektledelses-gruppa møtte jevnlig og besto av rektorene, PPT og kommunal skoleledelse.

EVALUERINGSMETODER

Høgskolen i Hedmark ble like fra starten av engasjert til å evaluere prosjektet. Artikkel-forfatterne deltok i evalueringen⁵⁾. Metodene som ble valgt, var intervju, survey og dokumentstudier. I tillegg kommer informasjon fra møter og uformelle samtaler. Intervjuene ble gjennomført som gruppeintervju med ulike aktørgrupper på skole- og kommunenivå. I alt 60 personer i 14 grupper ble intervjuet. Gruppeintervju som metode gir mye informasjon på én gang og lar dessuten deltakerne få en anledning til å bekrefte eller motsi hverandre, supplere eller korrigere (Halvorsen, 2008). Gruppeintervju kan også ha en annen effekt fordi det kan virke bevisstgjørende for deltakerne ved at innsikt kan produseres gjennom spontan samhandling (Brandth, 1996). På denne måten kan nyanser komme fram i det bildet forskeren danner seg. En fare kan ligge i at enkelte kan dominere slik at bare flertallets eller de sterkeste oppfatning høres.

Kommunen ønsket dessuten en spørreskjemaundersøkelse om læringsmiljøet blant alle ansatte i skolene og PPT ved prosjektets

begynnelse og etter to år. Undersøkelsen ble gjennomført elektronisk gjennom kommunens nettverk, slik at vi relativt lett kunne nå alle ansatte. Ved at vi kunne benytte kartleggingsmaterialet i FiN STIL samt et velprøvd spørreskjema om skolens miljø (jf. Nordahl, 2005), kunne vi sikre en god kvalitet på instrumentene i undersøkelsen (spørreskjemaene finnes i Nes og Ottosen (2009)). Vi studerte dessuten planer på kommune- og skolenivå. Denne typen dokumenter har den fordel at de eksisterer uavhengig av vår evaluering og ikke lar seg påvirke (Merriam, 1998). I forbindelse med tilbakemelding på den første surveyen var vi rundt på alle skolene, og senere var vi deltakere på underveisevaluering i prosjektgruppene. Videre deltok vi på møter i den sentrale styringsgruppa med innspill og justering av planer. Et par skoler tok også imot tilbudet om å bruke oss innad på skolene på møter og planleggingsdager.

De nevnte metodene har gitt et ganske bredt bilde av organisjonen og de ansattes synspunkter. Dette mener vi har sikret den nødvendige kritiske distansen som en evaluering krever, siden vårt oppdrag også omfattet noe støtte til deltakerne underveis og derfor til en viss grad satte oss i en dobbeltrolle. Pga. ressursmessige begrensninger har vi ikke kunnet innhente førstehåndsinformasjon fra elever og foresatte og heller ikke fra egne klasseromsobservasjoner.

RESULTATER, ANALYSE OG DRØFTING

I analyser av utviklingsprosesser i utdanningsinstitusjoner skiller Fullan (2007) mellom en forberedelsesfase, en implementeringsfase og en videreføringsfase. Hvordan kan resultatene fra studien av FiN-STIL prosjektet i denne kommunen relateres til krav som framsettes gjennom teoribidrag på dette området? Representative uttalelser fra intervjuene illustrerer funnene.

Forberedelsesfasen

Fullan (2007) bestemmer forberedelsesfasen til å gjelde prosessen som leder fram til og

inkluderer avgjørelsen om å tilpasse eller sette i verk forandring eller utvikling, for eksempel i form av et pedagogisk program. I prosjekt FiN STIL i denne kommunen var den kommunale skoleledelsen en aktiv premissleverandør. Implementering av nye programmer krever særskilte ressurser, og dette ble stilt til rådighet. Skolens resultatmål i forhold til prosjektet ble formulert på kommunalt nivå. Her vektlegges at lærerne skal ”kjenne teorigrunnlaget” og ”utvikle en felles plattform” i arbeidet med prosjektet og programmet. I følge kommunenes prosjekt-direktiv var det fire hovedtiltak (jf. tabell 2):

- Gjennomføre felles kursrekke for kommunalt nivå og representanter fra alle skolene
- Utforme prosjektplan for implementering på hver skole
- Gjennomføre «kursrekke» på den enkelte skole.
- Utforme prosjektdirektiv for hovedfasen av prosjektet på kommunalt nivå

Fullan understreker at forberedelsesfasen må inneholde en kartlegging av skolens organisatoriske forutsetninger; det må bestemmes mål for virksomheten, skolens villighet eller ”readiness” må kartlegges og behov defineres. Nordahl (2006) påpeker at en i denne fasen også må undersøke om at skolen har en struktur som gjør det mulig å iverksette det nye og at skolen har kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og ledere. Nordahl framhever også at det er viktig å få fram og diskutere verdier og pedagogisk grunnsyn i det programmet som skal implementeres. Det er resultatene fra slike kartlegginger som skal danne bakgrunn for valg av tiltak eller program. I vårt materiale finner vi ikke rapporter om en slik forutgående prosess.

Det andre punktet i kommunens tiltaksliste, nemlig å utforme en prosjektplan for implementering, kan likevel sies å være et svar på forventningene som knyttes til forberedelsesfasen. Imidlertid er det mye som tyder på at dette arbeidet har foregått på ledernivå, først og fremst på kommunalt nivå, men også i samhandling mellom skoleledelsen i

kommunen og rektorene på de 6 skolene. Forankringen på den enkelte skole og ned til lærerne, er det noen steder vanskeligere å spore. Tvert i mot er det flere lærere som etterlyser denne forankringen. I intervjuene avtegnes det et mønster hvor ledelsesnivået, både på kommune- og skolenivå, er mer fortlørlige og positive til prosjektet enn det vi finner i intervjuene med lærerne på skolene, men også noen lærere uttrykker et eierforhold til FiN STIL.

Ledelsen på kommunenivå, rektorene og lærerne på skolene ble spurt om hvordan prosjektet kom i stand; hvilken begrunnelse det var for prosjektet og hvilke prosesser som gikk forut. I intervjuet med den kommunale ledelsen er alle enige om at rektorene er engasjerte i prosjektet. Representanten fra PPT melder at lærere uttrykker ”noe frustrasjon”, mens prosjektleder mener at lærerne og skolene er inne i en prosess, og at det blir stadig flere positive tilbakemeldinger. Det uttrykkes også klart at forankringen på den enkelte skole må være rektors ansvar.

I intervjuet med rektorene fokuseres det på at skolene ble pålagt å ”sette fokus på læringsmiljøet” og fikk valget mellom å delta på ett av to mulige prosjekter. Rektorene uttrykker seg positivt til FiN STIL, og nevner ikke forankring og involvering av lærerkollegiet som noe problem eller spesiell utfordring. Det er lærerne selv som løfter fram dette perspektivet. Ingen av lærergruppene som ble intervjuet fra skolene rapporterer om noen direkte motstand i kollegiet mot implementering av prosjektet, men det er stor variasjon i forhold til grad av forankring, oppslutning og engasjement. Forklaring og begrunnelser for dette varierer. En lærer svarer slik på spørsmål om hvordan prosjektet kom i stand: ”Skolen fikk valget mellom Læringsstiler og FiN STIL, og det ble avgjort av ledelsen.” En annen lærer: ”Det ble bestemt av skoleledelsen. Det var ingen interne prosesser.” At valget av program er basert på en intern analyse, anses som viktig både for å finne fram til rett svar på skolens utfordringer og også for å sikre tilslutning fra dem som skal implementere

det programmet det er snakk om, altså den enkelte skoleleder og lærer (Fullan & Hargreaves, 1992).

I følge Fullan (2007) vil en tilnærming hvor det ligger en analyse til grunn, kunne sikre tilslutning, og at denne tilslutningen er avgjørende for implementeringen av programmet. Det virker ikke som det på alle skoler er lagt tilstrekkelig vekt på arbeidet med å forankre dette prosjektet hos den enkelte lærer, og dette vil kunne påvirke den videre implementeringen og videreføringen av prosjektet. Lærere som opplever at endring møter et behov, er mer motivert for å involvere seg (Midthassel, 2004; Midthassel & Bru, 2001; Midthassel & Ertesvåg, 2009).

I planen for oppstartfasen, som kommunen kaller ”Avklaringer, organisering og innledende arbeid med teorigrunnlaget”, er det ingen punkter som løfter fram perspektiver knyttet til forankring på skolenivå. Planen starter med ”Utarbeide og vedta prosjektdirektiv på kommunalt nivå”, og innbefatter ingen ”bottum- up”tilnærming.

Grad av forankring og involvering henger nøye sammen med motivasjon og engasjement i alle ledd i organisasjonen. Skoleleder/rektors rolle er avgjørende – hun/han er ”the gatekeeper of change” iflg. Fullan (2007). For skoleledere er det viktig at kommunen – skoleeier – er en aktiv støttespiller i skoleutviklingsprosesser, slik det var i denne kommunen. Ut fra intervjuene med lærerne har vi sett at det er stor variasjon mellom projektskolene knyttet til grad av engasjement for prosjektet. Lærerne knytter dette til rektor og koordinatorene. Dette er en tendens som bekreftes i andre studier (jf. Ertesvåg, 2005).

Implementeringsfasen

Dette er Fase 2 hos Fullan (2007). Her dreier det seg om implementering eller begynnende bruk, og involverer de første erfaringene med å forsøke å omsette en idé eller en reform i praksis. Hva regnes som avgjørende for en vellykket implementering av en

reform, et utviklingsprosjekt eller et pedagogisk program? I følge Fullan kan kravene samles i følgende punkter: Opplæring, klarhet og programlojalitet. Nordahl m.fl. (2006) knytter evaluering av implementering og gjennomføring av programmene de vurderte, til to hovedpunkter: Tilrettelegge for systematisk arbeid over tid og gjennomføring med fokus på programlojalitet og/eller lokale tilpasninger.

Å legge til rette for systematisk arbeid over tid kan knyttes til opplæring og kompetanseutvikling, til å utvikle skolens samarbeidskultur/rutiner og til en utvikling av en felles forståelse av felles mål knyttet til det programmet som implementeres. Hvis vi ser på hvor systematisk det ble arbeidet i implementeringen av FiN STIL i den undersøkte kommunen, var det utviklet detaljerte planer i form av ulike prosjektdirektiv for FiN STIL-satsningen. Dette inkluderte også skolenivået. Finansiering av koordinatorfunksjonen i to år var en del av tilbudet, og det ble etablert en FiN STIL- gruppe på hver skole, med PPT som deltaker. Dette har sikret at ansvar og kompetanse er blitt plassert. Jevnlige møter i prosjektets ledergruppe med alle rektorene bidro til å sikre forankring på skoleledernivå, selv om rektors rolle har vært ulik på skolene. Både planmessighet og varighet over tid var dermed etablert på systemnivå, noe som er viktige – om enn ikke tilstrekkelige - betingelser for vellykket implementering av et program. Sentralt er også blant annet hvilken opplæring og kompetanseutvikling som faktisk finner sted videre nedover i organisasjonen.

Skoleringen foregikk på to nivåer, som kurs for skolenes FiN STIL-grupper inklusive koordinatorene, og som skolering for alle, det siste hovedsakelig internt på den enkelte skole. Alle koordinatorene var fornøyde med kursingen. Men på skolenivå – blant lærerne – varierte det hvordan opplæringsplanen ble gjennomført, etter lærerintervjuene å dømme.

Hvor lojale var lærerne til programmet? ”Den papirmessige biten av FiN STIL driver vi ikke så hardt med”, sa en av lærerne i gruppeintervjuet, men både han og kolle-

gene mente at tankegangen i FiN STIL likevel var godt etablert i personalet. Også på andre skoler i kommunen, men ikke på alle, uttrykte lærere en viss distanse, for ikke å si skepsis, til bruk av skjemaene som er utviklet for prosedyrene i FiN STIL. Dette illustrerer et hovedpunkt hos Nordahl m.fl. (2006) når det gjelder iverksetting av denne typen prosjekter, nemlig grad av programlojalitet. Generelt viser undersøkelser at lojaliteten bør være høy hvis resultatet skal bli godt, men at det også er viktig med rom for lokale tilpasninger, i den grad programmene åpner for det. De fleste koordinatorene og en del av lærerne rapporterte om god nytte av instrumentene i FiN STIL, mens mange altså hadde et fjernere forhold til ”den papirmessige biten” (jf. også Bern & Nordahl, 2007). Enkelte var også litt usikre på hva som var FiN STIL-skjemaer og hva som var andre skjemaer. Kanskje har det vært et litt for innviklet system å forholde seg til?

Fullan (2007) hevder at programmenes klarhet (clarity) og kompleksitet (complexity) (s.87) også er viktige for implementeringe. Klarhet referer til klare mål og strategier. For å lykkes med å implementere en reform eller en utviklingsprosess må det være klart hvor en vil og hvordan en skal komme dit; ”.. lederen (bør) sammen med personalet legge vekt på å etablere og artikulere en felles oppfatning av målet med den kollektive innsatsen” (Nordahl m. fl. 2006: 146). Det å knytte nye programmer til satsninger som allerede er forankret i skolens personale, viser seg også å påvirke implementeringsgraden: At lærerne opplever at denne reformen eller dette programmet støtter opp under det som allerede er definert som viktige områder og målsettinger for skolen, gjør implementeringen lettere (Hatch, 2000) (Viig & Wold, 2005). FiN STIL opplevdes dessuten av enkelte som en utvidelse av satsninger som allerede var i gang, noe som letter implementering av nye program (Viig & Vold, 2003).

Lærerne på én av skolene erfarte etter hvert som de ble kjent med FiN STIL, at prosjektet imøtekom et følt behov for en offensiv når det gjaldt atferdsproblemer (jf. Bodilly &

Berends 1999). Som nevnt under 1.1 er det avgjørende at det eksisterer et behov for programmet. Men det er ikke sikkert at dette behovet er klart og uttalt før implementeringen starter. Ved enkelte skoler kan en se at dette behovet klargjøres gjennom at lærerne får kjennskap til og kunnskap om programmet (Bodilly & Berends, 1999, Dunsenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003). De fleste på de seks skolene opplevde ifølge intervjuene at de utviklet en større felles forståelse av hvordan atferdsproblemer kunne forebygges og møtes, noe som bekreftes av spørreundersøkelsen. Andre gav uttrykk for at en slik forståelse ikke var felleseie i personalet, men derimot begrenset til dem som hadde vært på eksterne kurs.

Dette henger igjen sammen med en annen faktor hos Fullan – nemlig kompleksitet: Hvis programmene som skal implementeres er for komplekse, slik at de krever mange og ulike tiltak og prosesser, vil dette være et hinder for en implementeringsprosess.” Many changes ...,require a sophisticated array of activities, structures diagnoses, teaching strategies, and philosophical understanding if effective implementation is to be achieved (Fullan, 2007: 91).

Men det framheves også at enkle tiltak og programmer kan være lettere å implementere, men at det kan være en sammenheng mellom graden av kompleksitet og programmets potensial for endring og innvirkning. Med andre ord er det ikke et mål at programmene er enklest mulig.

In summary, simple changes may be easier to carry out, but they may not make much of a difference. Complex changes promise to accomplish more, which is good news given the kinds of changes in progress these days, but they also demand more effort, and failure takes a greater toll (Fullan, 2007:91).

Nordahl m.fl. (2006) nevner flere studier som viser at ”...effekten av programmene faller når de ikke utøves i samsvar med dets mål og innhold” (s.147)⁶. Denne forskningen understreker altså betydningen av pro-

gramlojalitet, og basert på dette anbefales det at programmenes innebygde struktur og progresjon følges. Det anbefales ikke å blande ulike deler av programmet, eller bare velge ut moduler eller enkeltdele. Som eksempel på forskning som åpner mer for å ta i bruk lokale tilpasninger i implementeringen av nye programmer, vises det til Hatch (2000) som slår fast at "... de raskeste forbedringene kom på skoler som ikke helt brøt med det eksisterende, men heller utviklet nye handlingsløp innenfor eksisterende rammer" (Nordahl m. fl., 2006:147). Programmene bør altså ha fokus på fleksibilitet og kunne modifiseres, slik at skolene kan gjøre lokale tilpasninger, noe som ble gjort: "Vi driver FiN STIL på vår måte", som en ungdomsskolerektor sa det.

Når det gjelder de grunnleggende prinsippene i FiN STIL, ser det ut som de i første omgang oppfattes som rimelig klare og lett tilgjengelige av de fleste lærerne. Det er likevel et spørsmål om i hvilken grad det teoretiske grunnlaget er forstått. Særlig ga det seg uttrykk i synet på belønning, som noen oppfattet som veldig viktig i FiN STIL, uten at dette er framhevet i programbeskrivelsen. For nesten alle lærergruppene som ble intervjuet, sto belønningssystemer sentralt, men likevel sa en lærer at "vi manglet felles forståelse av når belønning skulle gis", et syn som ble delt av mange. Diskusjon om hvilken plass belønning skulle ha, var også et tema i pilotprosjektet (Bern & Nordahl, 2007). Denne uklarheten peker i retning av at kompleksiteten i programmet når det gjaldt teoretisk grunnlag ikke var tilstrekkelig forstått, evt. ikke tilstrekkelig utdypet i selve programmet.

RESULTATER - OPPSUMMERT

For å forsøke å spore eventuelle endringer kan vi se på resultatene av spørreundersøkelsen. Den gir en tallmessig indikasjon på før- og etter-status, og vi vil derfor presentere hovedresultatene fra den (en detaljert oversikt finnes i Nes og Ottosen (2009). Respondenter var lærere, assistenter og rek-

torer på de 6 skolene, samt PPT-ansatte, i alt ca. 200 personer⁷). Spørreskjemaet hadde to hoveddeler, *A Skolens policy* og *B Miljøet i skolen*. I begge hoveddeler av spørreskjemaet skulle respondentene ta stilling til en rekke utsagn.

Generelt viser undersøkelsen at de seks skolene også ved første datainnsamling samlet sett ikke ligger dårlig an; det gjelder på begge hoveddelene av instrumentet. Men ved andre måling har skolene gått tydelig fram på begge delene av undersøkelsen, mest på del A. Også sett enkeltvis har samtlige skoler framgang, noen liten, andre svært stor.

Tabell 1
Prosjekt FiN STIL. Survey, endring i gjennomsnittsskåre fra 2006 til 2008

	Snittskåre for skolene samlet 2006	Snittskåre for skolene samlet 2008
A Skolens policy	3,4	3,8
B Miljøet i skolen	2,8	3,0

Det at endringen er så klar for del A, *Skolens policy*, er gledelig, men også noe man kunne forvente i og med at store deler av prosjektets innsats eksplisitt har rettet seg nettopp mot de områdene som spørsmålene i del A dekker. Effektdringen når det gjelder 'regler og konsekvenser' er størst (0,75)⁸. Eksempler på utsagn som informantene tok stilling til angående regler og konsekvenser, er 'En atferdspolicy finnes og anvendes på skolen.' 'Kollegiet har klar forståelse av atferdspolicyen'. På disse områdene oppleves altså endringen som betydelig.

Når utviklingen så tydelig er positiv også hva angår del B, *Miljøet i skolen* mer generelt, indikerer det at prosjektet har gitt gevinster ut over de avgrensede målsettingene for FiN STIL. Skjema B *Miljøet i skolen* er også blitt brukt som del av en evaluering av LP-

modellen (Nordahl, 2005). 14 skoler som brukte LP-modellen ble kartlagt ved oppstart av prosjektet og etter ca 21 måneder. Også disse skolene økte sin gjennomsnittsskåre fra første til andre måling (+0,14) (ibid. s 104), mens økningen på FiN STIL-skolene i denne kommunen var 0,22. Det er altså i begge undersøkelsene en økning fra første til andre måling, men for klart størst her. I begge tilfelle har det vært en utviklingssatsning i skolene som ikke har dreid seg direkte om det som instrumentet *Miljøet i skolen* måler. Nordahl (2005b) påpeker hvordan slike brede satsninger kan gi effekter på områder som ikke har vært i fokus for satsningen.

Er så kommunes mål med prosjektet nådd? Den følgende vurderingen av oppnåelse av *resultatmål* bygger på spørreundersøkelsen samt dokumentstudier, møtedeltakelse og intervjuer med de ulike aktørgruppene. Resultatmål og tiltak står slik de ble formulert i kommunens prosjektdirektiv, mens vurderingene er våre (Nes & Ottosen, 2009). (Se Tabell 2 neste side.)

Vi ser her at det er en viss grad av sammenfall mellom kommunenes resultatmål og de krav som Fullan og andre stiller til ulike faser i utviklingsprosesser: Ut fra den teorien som er presentert tidligere kan vi si at implementering av nye programmer kan evalueres ut fra hvordan det er arbeidet med å kartlegge skolens organisatoriske forutsetninger og definere behov før en setter i gang en implementering. Dette er forberedelse. I kommunens formuleringer av mål og tiltak er det ikke formuleringer som viser at det har vært lagt vekt på kartlegging av skolens organisatoriske forutsetninger eller "readiness" eller villighet, som en forberedelse av prosjektet. Dette kan forklare de funn i studien som indikerer at forankringen på grunnplanet blant lærerne er svak.

Selve implementeringen kan evalueres ut fra tilretteleggingen - inkludert opplæring, ledelsens rolle og programmets plass i skolens arbeid med langsiktig utvikling. Resultatmålene og tiltakene viser at kommunen har vektlagt både opplæring, klarhet i programmet og programlojalitet gjennom

systematisk arbeid over tid. Vurderingen som er gjort på bakgrunn av funnene i denne studien viser imidlertid en variasjon i forhold til grad av måloppnåelse.

Om vi tar utgangspunkt i hovedpunktene i Fullans teori og oppsummerer de tendensene vi ser – slik de er beskrevet under "Vurdering" i tabell 2 og også i tekstdelen under "Forberedelsesfasen" og "Implementeringsfasen" - gir det dette bildet: (Se Tabell 3 to sider fram.)

Vi ser at resultatene tyder på at de krav som Fullan stiller, er ulikt innfridd og at det er stor variasjon på flere av områdene. Utfordringene som synes å være de mest framtreddende er knyttet til både forankrings- og implementeringsfasen.

Når resultatene likevel viser at det har skjedd positiv utvikling på skolene som deltok i FiN STIL prosjektet, kan det være grunn til å stille spørsmål ved sentrale teoribidrag på dette område: Er det slik at disse bidragene peker på de mest sentrale utfordringene, eller tar forskerne feil; er det andre faktorer som er avgjørende? En annen forklaring kan være knyttet til validiteten i denne studien: Vi har ikke klart å få fram valide data, og derfor viser resultatene at skolene har hatt en positiv utvikling til tross for at de ikke har forberedt og implementert programmet på en god måte, i følge resultater av tidligere forskning.

Men det finnes også en mulighet for en tredje forklaring på hva denne positive utviklingen er et resultat av: Kan endringene skyldes enkeltstående faktorer som ikke nødvendigvis er knyttet utelukkende til FiN STIL, men som isolert sett også vil kunne ha en positiv innvirkning på utviklingen på den enkelte skole. Kan det være at det vi ser av endring for eksempel skyldes at lærerne har fått mer kompetanse gjennom systematisk skolering, har fått avsatt mer tid til å diskutere pedagogiske spørsmål, at rektor har blitt mer engasjert og virket mer motiverende enn tidligere, eller andre faktorer som også isolert sett – uavhengig av FiN STIL- ville kunne gi positive utslag. Mer overordnet

Tabell 2
Prosjekt FiN STIL. Vurdering av måloppnåelse

Resultatmål	Tiltak	Vurdering
<p>Mål 1. Medlemmene av prosjektgruppene kjenner teorigrunnlaget for FiN STIL og har utviklet en felles plattform for arbeidet med prosjektet og programmet ved de 6 deltakerskolene.</p> <p>Mål 2. Prosjektet er kjent for alle ansatte ved prosjektskolene, teorigrunnlaget for FiN STIL er lest, drøftet i personalet og belyst med utgangspunkt i situasjoner fra egen hverdag</p> <p>Mål 3. Prosjektets deltakere er kjent med programmet og tar i bruk FiN STILs kartleggings- og analyseverktøy i forhold til utfordringer som omhandler problematferd og læringsmiljø.</p> <p>Mål 4. Strukturen i FiN STIL for utforming og oppfølging av læringsmiljøplan og individuell endringsplan er etablert på skolenivå og omfatter samarbeid og samhandling med elever, foreldre og aktuelle hjelpeinstanser.</p> <p>Mål 5. Foreldrene kjenner arbeidsmåtene i FiN STIL og får god oppfølging i saker vedrørende eget barn.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gjennomføre felles kursrekke der PPA-ansatte og skole-representanter, (FiN STIL-koordinator, rektor, og eventuelt resten av skolens prosjektgruppe), tilegner seg FiN STILs teorigrunnlag og prosjektplan. • Utforme prosjektplan for implementering av prosjektet på den enkelte skole og for skolens arbeid med å tilegne seg programmets teorigrunnlag og innhold, herunder opplegg for informasjon og samhandling med foreldrene om prosjektet. • Gjennomføre «kursrekke» i prosjektet og FiN STIL-programmet på den enkelte skole. • Utforme prosjektdirektiv for hovedfasen av prosjektet på kommunalt nivå, og for den enkelte skole, herunder avklare og tilrettelegge rammene for FiN STIL-koordinators arbeid og for veiledning av lærere, koordinator og prosjektgruppa. 	<p>Mål 1 er nådd av alle.</p> <p>Mål 2 kan sies å være nådd, om enn i varierende grad: "På en måte trur jeg det er internalisert. .. En arbeids-metode som vi ikke tenker over" (lærer). Dette gjaldt for mange, men ikke for alle.</p> <p>Mål 3. Alle på hver skole er kjent med FiN STIL, men ikke alle har tatt det i bruk annet enn som en organisert øvelse. Verktøyene i FiN STIL til er bare delvis implementert. Skjemaene er gjennomgått på alle skoler, men ikke benyttet av alle.</p> <p>Mål 4. Strukturen i FiN STIL til kan sies å være etablert på skolenivå, særlig gjennom koordinatorfunksjonen, men det er noen forbehold angående aktiv bruk av FiN STILs instrumenter. FiN STIL har også kommet inn i den faste møtestrukturen på de fleste skoler. På flere av skolene er det likevel slik at "det er veldig få som følger noe skjema, men det ligger litt sånn i bakhodet på de fleste" (lærer).</p> <p>Mål 5. Både elevene og foreldrene er kjent med tiltakene i prosjektet, men de fleste forbinder neppe noe med begrepet "FiN STIL".</p>

Tabell 3

Prosjekt FiN STIL. Krav til forberedelses- og implementeringsfasen (Fullan) sett i forhold til resultat.

Krav til ulike faser /Resultat	
<p>FORBEREDELSESFASEN</p> <p>KRAV a. Kartlegging av skolens organisatoriske forutsetninger</p> <p>RESULTAT: - Ikke innfridd: Det er ikke foretatt noen slik kartlegging.</p>	<p>IMPLEMENTERINGSFASEN</p> <p>KRAV a. Klarhet</p> <p>RESULTAT: - Stor intern variasjon: Mål og strategier var i varierende grad Internalisert.</p>
<p>KRAV b. Bestemme mål for virksomheten</p> <p>RESULTAT: - Innfridd: Men utviklet på ledernivå, lærere ikke involvert</p>	<p>KRAV b. Programljojalitet</p> <p>RESULTAT: - Stor intern variasjon: Til tross for fast møtstruktur, er det stor variasjon i forhold til praktisering av verktøyene i FiN STIL.</p>
<p>KRAV b. Kartlegge skolens villighet</p> <p>RESULTAT: - Ikke innfridd: Dette punktet er kun problematisert av lærere i etterkant</p>	<p>KRAV a. Opplæring</p> <p>RESULTAT: - Innfridd i varierende grad: Alle er kjent med FiN STIL, men det er stor variasjon i forhold til hvor godt programmet er kjent.</p>
<p>KRAV c. Definere behov</p> <p>RESULTAT: - Ikke innfridd: Prosjektet ble ikke valgt som svar på behov fra enkeltskoler eller lærere på skolene. Behovet ble definert på kommunenivå</p>	

kan en stille spørsmål om det vi ser her er en såkalt Hawthorne-effekt: at den positive utviklingen skyldes den oppmerksomheten som rettes mot utvikling, mer enn selve innholdet i dette spesielle programmet (Mayo, 2003).

Det gir igjen grunn til å se kritisk på selve innretningen av den evalueringsforskning som foregår i forlengelsen av implementeringen av innkjøpte programmer: Måler for-

eksempel denne evalueringen det den skal måle: Er det effekten av programmet en ser, eller er det andre forhold som virker inn på resultatene, og hvordan er i så fall vekten mellom effekten av programmet i forhold til effekt av andre årsaker? Det reises en rekke spørsmål når en trekker årsaksslutninger i bruk av ikke-eksperimentelle undersøkelsesopplegg: "I ikke-eksperimentelle design vil

en statistisk sammenheng alltid være forenlig med flere mulige kausalrelasjoner” (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2002:270). Dette fordrer at en må være svært varsom med å trekke sikre konklusjoner om årsaksforhold, men den indre validiteten må i varetas ved å vurdere alternative tolkninger av resultatet. Måling av eventuell forandring innebærer også utfordringer som krever uavhengige forskere med høy integritet som er frikoblet fra den ”industrien” dette har utviklet seg til å bli.

Videreføringsfasen

Institusjonaliseringen av endringene etter at de er implementert, tar ifølge Fullan (2007) tre til fem år. Ertesvåg m.fl. (2005) har fulgt skoler med atferdsprogrammet Respekt (tidligere Connect) gjennom mer enn tre år. Skoler som lyktes i videreføring av programmet:

- Jobbet planmessig fra starten
- Innlemmet nye medarbeidere etter hvert
- Hadde et kontinuerlig utviklingsperspektiv
- Hadde støtte på kommunalt nivå

I de (to-tre) første årene av prosjektet anser vi disse kriteriene for langt på vei å være oppfylt for våre deltakerskoler, men med et viktig forbehold: Forankringen blant lærerne på skolene knyttet til prosjektet er svært varierende, og dét vil sannsynligvis bli en utfordring for videreføringen av prosjektet. Dette vil kreve en spesiell oppmerksomhet rettet mot videre forankring. For denne kommunen kan dette for eksempel bestå i å sikre arenaer på skolene og i kommunen der FiN STIL jevnlig blir tatt opp, og der skoleringen av nye medarbeidere inngår. I dette kan også PP-tjenestens rolle defineres inn. En måte å opprettholde engasjementet på kan også være å etablere nettverk mellom skolene som bruker FiN STIL.

VIDERE UTVIKLING: HVORDAN STYRE ”THE SCHOOL IMPROVEMENT INDUSTRY”?

I denne artikkelen er det rettet fokus på viktige betingelser for å sikre implementering av innkjøpte programmer. Grunnlaget for artikkelen har vært en studie av forberedelsen og implementeringen av FiN STIL - programmet i seks skoler i en større østlandskommune i Norge. Sammen med generelle prinsipper og strategier for implementering av programmer for skoleutvikling har Michael G. Fullans teori om implementering og vellykket skoleutvikling dannet utgangspunktet for drøfting av funnene i studien.

Den økende bruken av skolebaserte program for utvikling av skolen er et internasjonalt fenomen. Det er også økende interesse fra forskere på dette feltet, og det pågår en diskusjon internasjonalt om de spørsmål og problemstillinger som reises med denne økende bruken: En diskusjon om ”the School Improvement Industry” og hvordan denne industrien kan styres til beste for en sunn og ønsket utvikling. Et av perspektivene som er satt fokus på i denne debatten er sammenhengen mellom den overordnede nasjonale utdanningspolitikken og innholdet og innretningen på programmer som kan kjøpes inn for å drive skoleutvikling. Her har andre land, for eksempel USA mer og lenger erfaring, og kanskje skulle norske skolemyndigheter være spesielt oppmerksomme på signalene fra forskerne på dette området:

For a major intellectual problem that I think needs to be faced by scholars in the field of education policy and administration in the coming years is to come to grips not only with how to describe and analyze the school improvement industry in different countries, but more importantly, how to think about how public policies can be designed to make industry more likely to serve as a positive force for educational change (Rowan, 2008:201).

I norsk sammenheng er det antagelig ikke grunnlag for å problematisere hvorvidt de mest populære programmene faktisk bidrar

positivt i forhold til sentrale mål for skoleutvikling. Programmer som skal hindre mobbing, redusere problematferd og bedre læringsmiljøet har alle til hensikt å bidra positivt ut fra de allment aksepterte og vedtatte mål for skolens utvikling. Det er totaliteten – helhet og innbyrdes sammenheng mellom ulike programmer og andre satsninger som representerer utfordringen på dette området i norske skoler i dag.

For at skoler skal ha best mulig nytte av innkjøpte programmer for utvikling, må i tillegg evalueringene av programmene og den følgeforskning som foregår være åpne for alternative tolkninger av resultatene. Slik kan validiteten sikres. Da vil innkjøpte programmer kunne bidra positivt i den videre utviklingen av skolen.

FOTNOTER

- ¹⁾ Olweus og Zero er mobbeforebyggende programmer (se f.eks. Olweus, 1992; Roland & Vaaland, 2003). PALS er program for forebygging av problematferd (f.eks. Arnesen, Jensen, & Hansen, 2006). LP står for "læringsmiljø og pedagogisk analyse" (f.eks. Nordahl, 2005b).
- ²⁾ Se for eksempel flere innlegg i *Journal of educational change* 2008: Does the school improvement "industry" (organizations providing schools and governing agencies with information, training, materials and programmatic resources relevant to instructional improvement problems) help or prevent deep and sound change?
- ³⁾ FiN STIL står for "Framework for Intervention Norway" - System for Tidlig Intervensjon i Læringsmiljøet. Det er i utgangspunktet et engelsk materiale som er tilpasset for norske forhold av Lillegården kompetansesenter. <http://www.eldhusetfagforum.no/finstil>
- ⁴⁾ Et slikt begrep kan ikke forstås i absolutte termer, men er alltid definert i forhold til de krav og normer som gjelder, i dette tilfelle i skolen (jf. Ogden, 2009). Det er flere måter å inndele det som oppleves som atferdsproblemer på. Nordahl (2005a) snakker for det første om *undervisnings- og læringshemmende atferd*, som bråk og forstyrrelser i timen, dernest om *sosial isolasjon*, det å være ensom eller deprimeret og engstelig på skolen. I tillegg kommer alvorligere former som *utagerende atferd* og *antisosial atferd*, for eksempel skulk og kriminalitet.
- ⁵⁾ Se Nes, K., & Ottosen, A. L. (2009). *FiN STIL i Skedsmo: evaluering av et prosjekt om forebygging og reduksjon av problematferd i skolen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

⁶⁾ Se Dunsenbury m. fl. 2003

⁷⁾ Undersøkelsen ble lagt opp av firmaet "Connexus". 198 svarte første gang, 167 andre. Svarprosent første gang er oppgitt til 74, men dette tallet er sannsynligvis for lavt. Ved replikasjonsundersøkelsen etter to år var det problemer med tilgang til det elektroniske skjemaet på en av skolene, og svarprosenten ble derfor lavere.

⁸⁾ En såkalt *effektendring* på 0,5 eller mer uttrykt i standardavvik er ansett for å være en stor endring. Se Sunnevåg (2008) i evalueringsrapporten fra Skedsmo (Nes & Ottosen, 2009).

LITTERATUR

- Arnesen, A., Jensen, K., & Hansen, W. M. (2006). *Håndbok PALS: positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*. Oslo: Atferdssenteret - norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.
- Bern, K., & Nordahl, T. (2007). *Evaluering av "FiN STIL": (Framework i Norge. System for tidlig intervensjon i læringsmiljøet)*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Bodilly, S., & Berends, M. (1999). *Necessary district support for comprehensive school reform*. Cambridge: MA: Harvard Civil Rights Project.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dunsenbury, 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), 237-256.
- Ertesvåg, S. K. (2005). *Implementering av Connect OSLO-pilot. En studie av implementeringsprosessen i personalet ved skulene i pilotprosjektet*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?: Working together for improvement*. Open University Press.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hatch, M. J. (2000). *Organisationsteori: moderna, symboliska och postmoderna perspektiv*. Studentlitteratur.
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (Oslo): Unipub.
- Mayo, E. (2003). *The human problems of an industrial civilization*. New York: Routledge.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Midthassel, U. V. (2004). *Teacher involvement i school development activity and its restionsships to attitudes and subjective norms among teachers: A study of Norwegian elementary and junior high school teachers*. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435-456.
- Midthassel, U. V., & Bru, E. (2001). *Predictors and gains of teacher involvement in an improvement project on classroom management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools*. *Educational Psychology*, 21(3), 229-242.
- Midthassel, U. V., & Ertesvåg, S. K. (2009). *Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid. Erfaringer fra seks skolars gjennomføring av Zero-programmet*. *Spesialpedagogikk*, 74(1), 4-11.
- Nes, K., & Ottosen, A. L. (2009). *FiN Stil i Skedsmo: evaluering av et prosjekt om forebygging og reduksjon av problematferd i skolen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. (2005a). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T. (2005b). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B., & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen: rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Vaaland, G. S. (2003). *Lærerveiledning*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.
- Rowan, B. (2008). Does school improvement “industry”(organizations providing schools and governing agencies with information, training, materials and programmatic resources relevant to instructional improvement problems) help or prevent deep and sound change? *Journal of educational change* (2).
- Skedsmo kommune. (2005). Prosjektdirektiv. FiN STIL. Ikke publisert internt notat.
- Viig, N. G., & Wold, B. (2005). Facilitating teachers’ participation in school-based health promotion: a qualitative study. *Scandinavian journal of educational research* (1).

Anna L. Ottosen

Høgskolen i Hedmark

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Postboks 4010, Bedriftssenteret

2306 Hamar

Tlf. 62 43 00 67 - 924 93 041

E-post: anna.ottosen@hihm.no

Kari Nes

Høgskolen i Hedmark

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Postboks 4010, Bedriftssenteret

2306 Hamar

Tlf. 62 51 77 41 - 957 79 402

E-post: kari.nes@hihm.no

K J E K T Å V I T E

Ledig stilling?

Det er gjennom en stillingsannonse i Skolepsykologi at du når PP-tjenestens ansatte

Neste utgivelsesdato: 1. februar 2011

Annonsefrist: 19. januar



E-post: skolepsykologi@online.no

SKOLEPSYKOLOGI

Postboks 165
2750 Gran

Tlf. 61 33 16 16
Fax. 61 33 01 07