

Forebyggende innsatser i skolen

**Rapport fra forskergrupper oppnevnt av
Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet
om problematferd, rusforebyggende arbeid,
læreren som leder og implementeringsstrategier**



Forebyggende innsatser i skolen

**Rapport fra forskergrupper oppnevnt av
Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet
om problematferd, rusforebyggende arbeid,
læreren som leder og implementeringsstrategier**

**Thomas Nordahl, Øystein Gravrok, Hege Knudsmoen,
Torill M.B. Larsen og Karin Rørnes (red.)**



©Utdanningsdirektoratet 2006
ISBN 82-486-0398-9
Formgivning: Magnolia design as
Trykk: Jonny Fladby as



■ Forord

Målet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode. Dette sier Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Skolen og lærebedriften skal tilrettelegge opplæringen slik at alle elever og lærlinger kan få utvikle seg som selvstendige individer. De skal være i stand til å vurdere konsekvensene av og ta ansvaret for egne handlinger. Ikke minst gjelder dette personlige handlingsvalg som angår egen livsstil, egen kropp, fysisk og psykisk helse og sosial funksjon.

Skolen og lærebedriften har en sentral rolle i den viktige oppgaven det er å utdanne mennesker som kan mestre sine egne liv, og som kan bidra til andres mestring. I vår tid innbefatter denne oppgaven å forebygge på flere livsområder. Skolen og lærebedriften skal hjelpe barn og unge til å utvikle kunnskaper, holdninger og strategier, slik at de styrer unna valg som kan gi uheldige konsekvenser for helse og livsstil på kort og lang sikt.

Det er ikke uten grunn at sosial kompetanse gjennom Kunnskapsløftet har fått status som en del av basiskompetansen som skal gjennomsyre all opplæring. For å utvikle elevenes og lærlingenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i samhandling og problem- og konflikthåndtering. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden.

Det er utarbeidet en mengde forebyggende programmer og undervisningsopplegg, særlig på rus- og atferdsområdene. Selv om alle programmene har intensjoner om å drive god og effektiv forebygging, betyr ikke det nødvendigvis at alle har like god effekt for læring og atferd over tid. Vi legger vekt på at de tiltak som tilbys skolene, skal være kunnskapsbaserte og ha den forventede effekt.

Som et kompetanseløft for det helsefremmende og forebyggende arbeidet i skolen har flere forskergrupper på oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet utarbeidet en rapport om kunnskapsstatus på disse områdene. Forskerne gir i rapporten informasjon om hvilke program og tiltak – særlig i forhold til rus og atferd – de har vurdert til å ha den forventede effekt. Vi håper og tror at alle skoler vil nyttiggjøre seg denne kunnskapen.



Øystein Djupedal
statsråd



Sylvia Brustad
statsråd

Innhold

Innledning	6
Bakgrunn	6
Sammensetning av de ulike utvalgene og deres mandat	7
Habilitet	8
Kriterier for vurdering av de ulike programmene	9
Noter/Referanser	11
Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse	12
Aggression Replacement Training (ART)	14
Connect / Respekt	17
De utrolige årene (Webster-Stratton)	20
Det er mitt valg 1, 2, 3 og 4	23
Du og jeg og vi to	26
Kreativ problemløsning i skolen (KREPS)	29
Læringsmiljø og Pedagogisk analyse (LP-modellen)	32
Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd	35
Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS)	39
Skolemegling	42
Steg for steg	45
Zero	48
Zippys venner	51
Referanser	54
Kunnskapsplattform for forebyggende og helsefremmende arbeid i skolen – med særlig fokus på rusmidler og tobakk	60
Innledning	60
Bakgrunn	60
Avgrensninger	60
Skolen som arena for forebyggende arbeid	60
Hva er forebygging? – Begrepsavklaringer og kunnskapsfokus	61
Lokal skolestrategi – mot et ideal i forebyggende arbeid	63
Skolens samarbeid med foreldre/foresatte og lokalmiljøet	63
Samarbeid med foreldre/foresatte	63
Lokalmiljøssamarbeid	64
Samarbeid med frivillig sektor	64
Forankring i kommunale planer	65
Læringsmiljøets betydning	65
Beskyttende faktorer	65
Risikofaktorer	66
Skolens fysiske miljø	66
Helhetlig plan for skolens forebyggende tiltak	67
Elementer i en helhetlig plan	68
Når bør ulike tiltak iverksettes i skolen?	70
Pedagogiske tilnærminger i forebyggende arbeid	71
Strategier i rusforebyggende arbeid	71
Noter	73
Referanser	74

■ Vurdering av rusprogrammer i skolen	78
Ditt liv	79
Fristil	81
Fryspunkt	83
Full kontroll	85
Hvem blir Norgesmester?	87
Kast Masken	89
Kjærlighet og grenser	91
Kolon Teater	93
MOT	95
Rusfri Diil	98
Rusprat	100
Slå tilbake	102
Sterk & Klar	104
To do or not to do	106
Unge & Rus	108
VÆRRøykFRI	110
Det beste utenlandske skoleprogrammet for rusmiddelforebygging	112
Life Skills Training	113
Referanser	116
■ Læreren som leder	120
Læreren som leder og forbilde for barn og unge	120
Læreren som leder i en inkluderende skole	123
Forståelsen av læreren som leder i en inkluderende skole	124
Felleskap og individualisering	125
Læreren som leder og administrator	125
Ulike former for lederpraksis i klassen	126
Kunnskapsbasert klasseledelse	128
Situasjonsbestemt klasseledelse	129
Klasseledelse, klassemiljø og psykososial utvikling	130
Samarbeid med andre	131
Læreren som leder – forskning og publisering 1996-2006	134
Noter	137
Referanser	138
■ Prinsipper og strategier for implementering	140
Definering og vurdering av organisatoriske forutsetninger	141
Implementeringsfasen – gjennomføringen	144
Evaluering og vedlikehold	148
Sammendrag av de generelle prinsippene og strategiene	149
Referanser	150
■ Avsluttende drøftinger	154
Program med dokumenterte resultater – kategori 3	154
Program med god sannsynlighet for resultater – kategori 2	155
Behovet for en kunnskapsbasert praksis i skolen	155
Skolens sosiale, personlige og helsefremmende oppgaver	157
Bruk av ressurser i forebyggingsarbeidet	158
Forskningsbehov	159
Referanser	160



Innledning

I skolen får barn unge en rekke ulike sosiale erfaringer, de etablerer relasjoner til andre medelever, deres identitet og selvoppfatning påvirkes, de lærer om egen helse og danner et grunnlag for egne valg, blant annet i forhold til rusmidler. Denne sosiale og personlige utviklingen de får i skolen, kan få minst like store konsekvenser for det videre liv som hvordan de presterer i de ulike skolefagene.

De fleste elevene lærer og får erfaringer i skolen som gjør at de utvikler seg i en positiv retning og blir "gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn" som det heter i formålsparagrafen i opplæringsloven. Men det finnes også til enhver tid barn og unge i grunnopplæringen som får en rekke negative erfaringer og ikke utvikler seg i en ønskelig retning. Disse elevene kan oppleve massive nederlag, være sosialt isolerte, bli utsatt for mobbing, ha et dårlig forhold til lærerne sine, mistrives og ha vanskeligheter med å komme på skolen. De kan være bråkete, urolige og utagerende, og noen kan vise eller stå i fare for å vise alvorlige atferdsproblemer som tyveri, hærverk, vold og rusmisbruk. Denne typen negative erfaringer og atferd øker sannsynligheten for at disse barn og unge som voksne vil kunne få vanskeligheter med å komme seg inn på arbeidsmarkedet, ha problemer i forhold til rusmidler, ha tendenser til å utøve kriminalitet og få en dårlig fysisk og psykisk helse.

I dag har vi dessuten kunnskap som viser at det er en sammenheng mellom elevenes atferdsproblemer i skolen og deres faglige læringsutbytte (Nordahl 2005). Videre er det også slik at elever med god sosial kompetanse har en klar tendens til å ha bedre faglige prestasjoner enn elever med lav sosial kompetanse. Dette viser at forebyggende arbeid i forhold til elevenes sosiale og personlige utvikling ikke bare er et mål i seg selv, det er også svært viktig for at elevene skal få best mulig faglig læringsutbytte.

Skolens betydning for barn og unges utvikling og læring ser ut til å bli stadig større, blant annet fordi barn og unge tilbringer en stadig større del av sin oppvekst i pedagogiske institusjoner. Flertallet er i barnehager, skoler og skolefritidsordninger hele dager fem dager i uka fra de er tre til de er atten år. For barn og unge kan det derfor både være u hensiktsmessig og for sent om skolen først iverksetter tiltak når de viser en problematisk atferd, eller helt klart har en negativ utvikling. Det er avgjørende at skolen også driver et forebyggende arbeid som fremmer en god helse og en positiv sosial og personlig utvikling. Denne rapporten har til hensikt å gi skoleeier, skoleledere og lærere et godt grunnlag for å drive forebyggende arbeid i skolehverdagen. På et forskningsmessig grunnlag er det her gitt anbefalinger om hva det er hensiktsmessig å gjøre i skolen for å oppnå best mulige resultater for barn og unge.

■ Bakgrunn

Etter oppdrag fra daværende Helsedepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet satte Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet i gang utarbeiding av veiledere for skoleverket om ulike former for helsefremmende og forebyggende arbeid i skolen. Sosial- og helsedirektoratet skulle utarbeide en kunnskapsoppsummering om rusforebyggende intervensjoner med skole som arena der det skulle foretas en vurdering og anbefaling av ulike program og tiltak i skolen. Dette arbeidet ble todelt med en egen gruppe som utarbeidet en kunnskapsstatus, og en forskergruppe som skulle vurdere ulike rusforebyggende program. Utdanningsdirektoratet skulle revidere Rapport 2000 (KUF/BFD 2000). Denne rapporten var en vurdering av ulike programmer for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse. Utdanningsdirektoratet skulle også lage en kunnskapsstatus om læreren som leder i forbindelse med innføringen av Lærerplanverket

for Kunnskapsløftet. Tilknyttet disse vurderingsarbeidene hadde også begge direktoratene til hensikt å utarbeide strategier for implementerings- og endringsarbeid i skolen. Her skulle det vurderes hvilke strategier som er hensiktsmessige å anvende for å implementere forskningsbasert kunnskap i grunnopplæringen.

De to direktoratene bestemte at disse ulike arbeidene skulle ses i sammenheng og legges under felles paraply. Hensikten med dette var å unngå bruk av ulike kriterier for vurdering av programmer og tiltak til bruk i skoleverket, samtidig som en ville sikre seg mot overlappende arbeid. Videre skulle arbeidet publiseres som en felles rapport for skoleverket og dermed gjøre det enklere for skoleledere og lærere å få tilgang til denne kunnskapen. Med dette ville direktoratene også sikre at det ble gitt mest mulig entydige faglige anbefalinger til skoleverket. På denne bakgrunn ble det i tillegg til utvalget som skulle lage en kunnskapsstatus om rus,¹ nedsatt fire forskergrupper som skulle gjennomføre arbeidet innenfor følgende områder:

- Vurdering av programmer for reduksjon av problematferd og utvikling av sosial kompetanse
- Vurdering av ulike programmer for rusforebyggende arbeid i skolen
- Utvikling av kunnskapsstatus om læreren som leder
- Implementeringsstrategier i skolen

Disse fire forskergruppene har hatt regelmessige fellesmøter for å komme fram til felles faglige prinsipper i arbeidet. Men innenfor det enkelte vurderingsområdet er hver enkelt forskergruppe ansvarlige for sitt arbeid. Den praktiske koordineringen av arbeidet har vært utført av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med Sosial- og helsedirektoratet. Det er professor Thomas Nordahl, Høgskolen i Hedmark, som har ledet arbeidet.

■ Sammensetning av de ulike utvalgene og deres mandat

I hvert av direktoratene ble det rekruttert fagpersoner fra ulike kompetansemiljøer til å delta i dette vurderingsarbeidet. Samtidig ble det også utformet mandater for hver gruppe. Nedenfor er sammensetning og mandatet for hvert utvalg gjengitt.

Vurdering av programmer for reduksjon av problematferd og utvikling av sosial kompetanse

Stipendiat Hege Knudsmoen,
Universitetet i Oslo (leder)
Professor Per Holth, *Høgskolen i Akershus*
Professor Poul Nissen,
Danmarks pedagogiske Universitet
Førsteamanuensis Jon Håkon Schultz,
Universitetet i Oslo
Rådgiver Arne Tveit,
Midt-Norsk Kompetansesenter for Atferd
Førsteamanuensis Torbjørn Torsheim,
Universitetet i Bergen

”Det skal gis en forskningsbasert vurdering av ulike programmer og opplæringspakker som har som formål å forebygge og mestre problematferd og føre til økt sosial kompetanse og et godt læringsmiljø i grunnopplæringen. Utvalget skal gi råd og anbefalinger om videre bruk av programmene i grunnopplæringen.”

Vurdering av ulike programmer for rusforebyggende arbeid i skolen

Professor Thomas Nordahl,
Høgskolen i Hedmark (leder)
Førsteamanuensis Henrik Natvig,
Universitetet i Oslo
Førsteamanuensis Oddrun Samdal,
Universitetet i Bergen
Psykolog Reidar Thyholdt,
Universitetet i Bergen
Professor Britt Unni Wilhelmsen,
Høgskolen i Bergen

”Det skal gis en forskningsbasert vurdering av ulike programmer og opplæringspakker som har som formål å være rusforebyggende. Med rusforebyggende menes både alkohol, narkotika og tobakk, det vil si avhengighetsskapende midler.”

Kunnskapsstatus om læreren som leder

Høgskolelektor Karin Rørnes,
Høgskolen i Tromsø (leder)
MST leder/veileder Terje Overland,
MST Hedmark og Oppland
Professor Erling Roland,
Senter for atferdsforskning
Seniorrådgiver Kirsti Tveitereid,
Lillegården kompetansesenter

”Det skal foretas en gjennomgang av forskningsbasert kunnskap omkring ulike aspekter ved læreren som leder i opplæringen. Utvalget bør legge særlig vekt på den eventuelle betydning det har for elevenes faglige og sosiale læring. Ut fra gjennomgangen komme med anbefalinger om hvordan læreren best kan framstå som en leder i opplæringen.”

Implementeringsstrategier i skolen

Førsteamanuensis Torill M. Bogsnes Larsen,
Universitetet i Bergen/Betanien DH (leder)
Førsteamanuensis Kari Lamer,
Høgskolen i Oslo
Professor Willy Tore Mørch,
Universitetet i Tromsø
Professor Dan Olweus, *Universitetet i Bergen*
Psykolog Sturla Helland, *Kvinnherad kommune*

”Utvalget skal på et forskningsmessig grunnlag vurdere og utarbeide oversikt over hvilke prinsipper for implementering som ser ut til å være nødvendige for å oppnå resultater tilknyttet forebygging og redusering av ulike atferdsproblemer, utvikling av sosial kompetanse og etablering av hensiktsmessige læringsmiljøer i skolen.”

Kunnskapsplattform for forebyggende og helsefremmende arbeid i skolen

Samfunnsgeograf Øystein Gravrok,
Nordnorsk kompetansesenter - Rus
Sosiolog Vegard A. Schancke,
Nordnorsk kompetansesenter - Rus
Sosiolog Marit Andreassen,
Nordnorsk kompetansesenter - Rus
Sosiolog Pål Domben,
Nordnorsk kompetansesenter - Rus

■ Habilitet

I et lite land som Norge er det svært vanskelig å finne fagpersoner med kompetanse innenfor de ulike fagområdene som selv ikke har arbeidet med enten utvikling, innføring eller evaluering av programmer og tiltak i skoleverket. Det innebærer at flere av fagpersonene i de ulike utvalgene kan ha et habilitetsproblem i forhold til enkelte programmer. Dette habilitetsproblemet er løst ved at ingen av fagpersonene har vurdert program de selv eller egen institusjon har hatt en rolle i forhold til. Videre er det ikke foretatt noen vurdering av ulike programmer i møter der alle forskergruppene har vært til stede. Det er heller ikke gitt opplysninger på tvers av faggruppene om hvordan enkeltprogrammer er blitt vurdert, og hvilken anbefaling de har fått.

De ulike faggruppene har hatt fellesmøter for å komme fram til de kriterier som de enkelte faggruppene har brukt i vurdering av de forskjellige pedagogiske programmene eller undervisningsoppleggene. Disse kriteriene har det vært bred enighet om, og de er anvendt systematisk i faggruppene. Dette har helt klart styrket habiliteten og etterprøvbareheten av arbeidet. Disse kriteriene er gjengitt nedenfor.

■ Kriterier for vurdering av de ulike programmene

I vurderingen av ulike programmer² knyttet til problematferd, sosial kompetanse og skolen som rusforebyggende arena er det avgjørende å ha kriterier som gir mulighet for et felles vurderingsgrunnlag. Kriteriene skal sikre at programmene blir vurdert ut fra de samme kravene og standardene. Videre skal kriteriene også være utgangspunktet for de anbefalinger som blir gitt til skoleverket. Gjennom å anvende disse kriteriene skal forskergruppene ha et godt grunnlag for å vurdere hvert enkelt program.

Kriteriene er bygd opp etter modell av inndelinger som både er brukt i internasjonal og nasjonal sammenheng tidligere (Ferrer-Wreder m. fl. 2005, Babor m. fl. 2003). Det kunnskapsmessige grunnlaget (teoretisk og empirisk), implementeringsstrategiene og evalueringresultatene er de tre områdene som er mest vektlagt i utviklingen av kriteriene. Det legges vekt på at programmene både bør vise til og anvende teoretisk og empirisk kunnskap innenfor det aktuelle fagområdet. Videre bør programmene ha implementeringsstrategier som sikrer en god gjennomføring.

Det ses også på som vesentlig at programmene har evalueringer som kan vise resultater innenfor sitt målområde, og at dette bygger på en evalueringdesign som gir mulighet for å dokumentere resultater. Resultater knyttes i dette arbeidet til atferdsendring hos barn og unge innenfor de aktuelle målområdene og i noen grad til endring på mellomliggende variabler.

I vurderingen av programmenes innhold og aktiviteter er det lagt vekt på at programmene skal anvendes i skoleverket og ha en pedagogisk forankring. I forhold til evalueringen av programmene har forskergruppene forsøkt å finne en balanse som gjør at tilnærminger og kriterier fra flere forskningstradisjoner blir ivaretatt.

Nedenfor presenteres en tredelt inndeling som ble anvendt av begge forskergruppene i vurderingen av programmene.

1 Program med lav sannsynlighet for resultater

- Disse programmene kjennetegnes ved at de har lav kunnskapsmessig forankring. Det vil si at de i liten grad bygger på teori og/eller empiri som kan sannsynliggjøre ønskede resultater innenfor innsatsområdet.
- Programmene bærer preg av at intensjoner, ideologi og antakelser har fått prioritet foran forskningsbasert kunnskap om det området programmet omhandler.
- Disse programmene har sjelden klare implementeringsstrategier. De vil dermed ikke bli en del av institusjonens daglige virksomhet. Mange av programmene kjennetegnes ofte ved liten og tidsavgrenset innsats. Programmene kan også kjennetegnes ved at det brukes egne instruktører eller at det avholdes en forestilling som den enkelte skole og lærer ikke har noe ansvar for.
- Programmene er ofte ikke evaluert og i de tilfeller det eksisterer evalueringer, er det sjelden mulig å dokumentere noen utvikling eller endring i atferd hos barn og unge.
- Den kognitive orienteringen i programmene kan ha en ensidig fokusering ved at informasjonsformidling er en sentral strategi for å endre atferd. Flere av programmene legger også vekt på at det skal foregå en holdningspåvirkning og senere atferdsendring ved å gi elever enkeltstående emosjonelle opplevelser.
- I programmene legges det sjelden vekt på betydningen av interaksjonen mellom barn/unge og deres omgivelser.

2 Program med god sannsynlighet for resultater

- Program med god sannsynlighet for resultater bygger på teoretisk og/eller empirisk kunnskap som gir støtte til antakelser om positive resultater av programmet. De har en forankring i grunnleggende teoretiske tilnærminger til fagområdet, eller de kan også være utviklet ut fra empirisk kunnskap om for eksempel sammenhenger mellom innsatsområder og elevatferd.
- Den teoretiske og/eller empiriske forankringen er påpekt og dokumentert i programbeskrivelser, veiledninger eller manualer. Innholdet og aktivitetene i programmet skal ha en klar sammenheng med dette kunnskapsgrunnlaget.

- Programmene har ikke dokumentert effekt på aktuelle resultatområder. Dette kan skyldes at programmene enten ikke er evaluert, eller at de ikke er evaluert med en design som kan dokumentere resultater.
 - Program med sannsynlig effekt vil ha implementeringsstrategier som forankrer tiltaket over tid i skolen. Det legges som regel vekt på at ansatte i institusjonene skal ha et klart ansvar for implementering og gjennomføring av programmet.
 - I forhold til endring av atferd vil dette ofte innebære noe mer enn ensidig kognitive tilnærminger ved f.eks. kun å formidle informasjon.
 - Programmene vil i noen grad bygge på kunnskap om sammenhenger mellom atferd og omgivelser. Dette kan innebære en vektlegging av å bidra til endringer i lærings- og oppvekstmiljøet gjennom å styrke beskyttelsesfaktorer.
- 3 Program med dokumenterte resultater**
- Program med dokumenterte resultater bygger på forskningsbasert kunnskap som gir støtte til antakelser om positive resultater av programmet. De har en forankring i grunnleggende teoretiske tilnærminger og/eller empirisk kunnskap innenfor fagområdet.
 - Disse programmene er godt utprøvd i aktuelle institusjoner, og de har gjennom minst en evaluering dokumentert positive resultater av programmet.
 - Evalueringen(e) har en design som gir muligheter for å dokumentere resultater. Dette innebærer at forskningsdesignen skal tilfredsstillende følgende kriterier:
 - Det er en før- og ettermåling i evalueringen (pre- og postdesign). Rene etterundersøkelser basert på subjektiv estimering av resultater fra ulike informantgrupper er ikke tilstrekkelig.
 - Evalueringen har et sammenligningsgrunnlag. Det kan være en sammenligningsgruppe, en kohort eller annen dokumentasjon om barn og unges vanlige atferd/kunnskap innenfor aktuelle målområder.
 - I evalueringene måles det flere variabler enn kun innsatsfaktorer og resultater for å kunne vurdere eventuelle positive og negative sideeffekter.
 - Resultatene skal dokumenteres på ønskede resultatvariabler i programmet. Evalueringresultatene kan være knyttet til endring av mellomliggende variabler forutsatt at det eksisterer kunnskap om sammenhengen mellom mellomliggende variabler og ønskelig resultatvariabel.
 - Programmet skal primært være evaluert i Norge. Hvis det ikke eksisterer norske evalueringer, skal programmene være evaluert i minst to uavhengige utenlandske studier der den ene skal være under “normale forhold”. Programmet skal heller ikke være endret på innholdsmessige komponenter gjennom oversettelse og bruk i Norge.
 - Evalueringdesignen blir også vurdert ut fra flere kriterier uten at det stilles krav til at disse skal være oppfylt. De viktigste av disse vurderingsspørsmålene er:
 - Er utvalgene randomisert, og beskriver evalueringen hvordan utvalgene er trukket?
 - Inkluderer evalueringen måling av ønskede og uønskede sideeffekter av programmet?
 - Bygger evalueringen på multiple informanter?
 - Inkluderer evalueringen en oppfølgingsmåling mer enn seks mnd etter initieringen av tiltaket?
 - Tar de statistiske analysene hensyn til effekter på individ-, gruppe- og skolenivå?
 - Har programeffekten blitt gjentatt minst én gang i en uavhengig studie under “normale betingelser”? Det vil si at det ikke skal være tilført mer ressurser og annen støtte til programmet enn det som vil gjøre det mulig å gjennomføre programmet i de fleste pedagogiske institusjoner.
 - Programmene har klart definerte implementeringsstrategier som forankrer tiltaket over tid. Det legges ofte vekt på at ansatte i barnehagen/skolen skal ha opplæring og ansvar for gjennomføringen.
 - Programmene omfatter som regel alle ansatte, og har sjelden kun en teoretisk forankring som for eksempel en emosjonell eller en kognitiv tilnærming.



Noter

- ¹ Arbeidet med Kunnskapsplattformen bygger på opprinnelig igangsatt arbeid i Sosial- og helsedirektoratet i samarbeid med alle landets kompetansesentra innen rusmiddelfeltet.
- ² Med program menes avgrensede undervisningsopplegg eller pedagogiske strategier som er utviklet for å oppnå læringsresultater hos elevene innenfor de aktuelle områdene for denne vurderingen. Programmene skal ha en dokumentasjon i form av beskrivelser av mål, innhold, implementeringsstrategier og resultater som gjør det mulig å vurdere dem.

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): *Framgångstika preventionsprogram för barn og unga. En forskningsoversikt*. Kristianstad: Forlagshuset Gothia AB

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.

Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Oslo: NOVA



Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse

*Hege Knudsmoen, Per Holth, Poul Nissen,
Jon Håkon Schultz, Arne Tveit, Torbjørn Torsheim*

Det finnes et stort utvalg av programmer og undervisningsopplegg når det gjelder forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse. Forskergruppen har definert utvalget av programmer og undervisningsopplegg til å gjelde de som gjennomføres i skolen etter bestemte håndbøker, manualer eller retningslinjer. Det innebærer at det er utformet klare målformuleringer for programmet og/eller undervisningsopplegg, samt at det gis klare retningslinjer for implementering og skisser som inneholder den teoretiske og empiriske bakgrunnen for programmet og/eller undervisningsopplegget.

Forskergruppen har foretatt et skjønnsmessig utvalg av programmer og undervisningsopplegg. Fordi dette er en revidering av Rapport 2000, tok vi i første omgang utgangspunkt i de tiltakene som var omfattet av den rapporten. Videre ble det foretatt en vurdering av nye programmer både gjennom departementene, direktoratene og fylkesmannsembetenes utdanningsavdelinger. Når det gjelder fylkesmannsembetene, ble utdanningsdirektørene forespurt per brev om det var enkelte programmer og undervisningsopplegg innenfor oppdragets avgrensning det var satset på regionalt.

Av 39 programmer og undervisningsopplegg som vi hadde til vurdering, inngikk til slutt 13 av disse i vår endelige gjennomgang. Da var bl.a. alle rusforebyggende programmer og undervisningsopplegg tatt ut. I tillegg ble en del programmer ikke vurdert fordi de ikke tilfredstilte utvalgskriteriene, som vi redegjør for nedenfor. Dette innebærer at det finnes flere tiltak innenfor området som er utprøvd og implementert i norsk skole, men som ikke tilfredsstillter utvalgskriteriene.

Følgende utvalgsriterier er lagt til grunn for valg av programmer og undervisningsopplegg som gjennomgås:

1. Det er kun programmer og undervisningsopplegg som inngår, andre tiltak utgår,
2. Programmene og undervisningsoppleggene må ha som mål å forebygge og redusere problematferd og/eller fremme sosial kompetanse.
3. Det må foreligge en skriftlig dokumentasjon, norsk og/eller internasjonal, som gjør det mulig å foreta en forskningsbasert vurdering av programmene og undervisningsoppleggene.
4. Det er kun programmer og undervisningsopplegg som er evaluert, som blir prioritert.
5. Det er kun programmer og undervisningsopplegg som har vært systematisk utprøvd og planmessig i bruk i norske skoler, som er prioritert.
6. Programmene som er utviklet for barnehagen, men som også brukes i grunnskolen, inngår.
7. Spesifikke rusforebyggende tiltak utgår, da de vurderes for seg.



Det er eierne eller forvalterne av program og undervisningsopplegg som har gitt forskergruppen oversikt over det som foreligger av dokumentasjon, når det gjelder aktuelle programmer og undervisningsopplegg.

Mandatet for arbeidet er å gi en forskningsbasert vurdering av aktuelle programmer og undervisningsopplegg. Det har ikke vært ressurser og tid for forskergruppen til å foreta egne studier eller innhente ny dokumentasjon eller nye data i vurderingen av hvert enkelt program og/eller undervisningsopplegg. Programmer som har visst dokumentert effekt i andre land, inngår i utvalget.

Det viste seg at flere programmer og undervisningsopplegg som ble rapportert inn, ikke var fulgt opp med evaluering. Det samme var status for den forrige gjennomgangen av programmer på dette området i 2000. Siden 2000 viser det seg imidlertid at en del programeiere har iverksatt evalueringsstudier av sine programmer, men det er store variasjoner på kvaliteten av evalueringene.



Aggression Replacement Training (ART)

Hovedfokus/innsatsområde

ART er et multimodalt program for etablering av sosial kompetanse som består henholdsvis av trening i moralsk resonnering, sinnekontroll og sosiale ferdigheter.

Skoleslag/årstrinn

ART brukes både på barne- og ungdomstrinnet.

Utgiver

Opprinnelig Arnold Goldstein, Syracuse University, New York.
I Norge: Diakonhjemmet Høgskole Rogaland, Vågsgt. 40, 4300 SANDNES.

Materiell

Manual:

Gundersen, K., Finne, J. og Olsen, T.M. (2006) ART en metode for trening av sosial kompetanse, rev. utg. Nærby, Rogaland Høgskole.

Bakgrunn:

Goldstein, A.P., Glick, B. og Gibbs, J. (1998) Aggression Replacement Training, A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth, Ch. III. Research Press

Moynahan L., Strømgren, B., Gundersen, K. (2005) Erstatt aggresjonen. Universitetsforlaget.

Gundersen, K., Moynahan, L. (2006) Nettverk og sosial kompetanse. Gyldendal Akademisk.

Kostnader og tidsbruk

Bruk av ART forutsetter at den som implementerer programmet, har deltatt på ART-trener kurs. Pris på kurs fra Diakonhjemmet Høgskole Rogaland inklusiv manual og kurshefte er 8000 kroner. Kurset løper over åtte dager, fordelt på fire måneder. Kurset forutsetter noe egeninnsats mellom samlingene. Det anbefales at hver skole utdanner 5-6 instruktører. I tillegg tilbyr Diakonhjemmet Høgskole Rogaland en 60 studiepoengs videreutdanning i "trening av kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter" der ART utgjør hovedkomponenten.

Gjennomkjøring av ART i skolesituasjonen tar minst 10 uker med tre klassetimer pr. uke. Det er vanlig at gjennomkjøringen tar mellom 12 og 20 uker.

Det anbefales to trenere i hver gruppe, og det må settes av en time til planlegging og en time til etterarbeid for hver avholdt time.

Målgruppe elever

Målgruppen er i første rekke elever som har utviklet atferdsproblemer, eller som står i fare for å utvikle problemer.

Mål

Målet med ART er å øke deltakernes sosiale kompetanse gjennom systematisk opplæring av sosiale ferdigheter, sinnekontroll og evne til moralsk resonnering. Målet er at deltakerne gjennom observasjon og deltakelse i øvelser lærer å utvikle empatisk evne, håndtere eget sinne og ta i bruk hensiktsmessige sosiale ferdigheter som kan erstatte aggresjon og bygge positive nettverk.



Arbeidsmåter og aktiviteter

ART gjennomføres som et kurs over 30 timer over minst 10 uker, tre timer per uke. Hver uke settes det av en treningsøkt til hvert av temaene sosiale ferdigheter, sinnekontroll, og moralsk resonnering. Treningen foregår i grupper på 4-9 deltakere.

Øktene følger en stram struktur som inkluderer definisjon av dagens tema, rollespill, evalueringsrunde og hjemmearbeid. For å sikre motivasjonen har øktene også innslag av lek og høy elevaktivitet. Temaene for de tre områdene hentes fra reelle situasjoner i deltakernes hverdag.

Teoretisk/empirisk grunnlag

ART bygger bl.a. på sosial læringsteori. Antakelsen er at mennesker lærer gjennom modellering og sosial forsterkning. Når barn og unge observerer at ønsket atferd fører til positive sosiale forsterkninger, er det økt sannsynlighet for at de selv vil utføre slik ønsket atferd. En viktig forutsetning for at barn selv skal utføre ønsket atferd, er at barnet har nødvendig sosial kompetanse til å utføre handlingen.

Implementeringsstrategier

ART baserer seg på at skolen tar ansvar for gjennomføringen av programmet, men at det avtales veiledning i løpet av programmet for å sikre programintegritet. En viktig forutsetning for at dette kan skje, er at de som implementerer programmet, blir utdannet som ART-trenere. Programmets bruk av leksjoner gjør det mulig å integrere programmet i ordinær skolevirksomhet. Ved noen skoler har de gjennomført ART som et kurs for alle på 8. trinn, med oppfriskningsleksjoner på 9. og 10. trinn.

Evaluering

ART har tidligere blitt evaluert i både USA og Norge. Evalueringer fra USA har fokusert på ART som kriminalforebyggende tiltak (Barnoski og Aos 2004). En finner her at ART reduserer risikoen for nye straffbare handlinger, og programmet vurderes som kost-nytte-efektivt i denne sammenhengen.

Fra bruken i norsk skolesammenheng foreligger det en effektstudie (Gundersen og Svartdal 2006), og fremstillingen legger vekt på den. Den norske effektstudien baserte seg på et ikke-tilfeldig utvalg av 65 barn og ungdommer fra skoler og institusjoner i Sør-Norge. Evalueringsstudien hadde en såkalt kvasiekperimentell design, hvor en intervensjonsgruppe og en sammenligningsgruppe blir målt før og etter at intervensjonen har blitt gjennomført. I denne form for design fremkommer eventuelle intervensjonseffekter gjennom at intervensjonsgruppen har en mer gunstig utvikling over tid enn sammenligningsgruppen. Statistisk sikre intervensjonseffekter ble funnet for sosiale ferdigheter (vurdert av foreldrene) og for problematferd (vurdert av foreldrene). Analyser som ble gjort separat for gruppene, viste at intervensjonsgruppen hadde positive endringer på 9 av 10 mål for sosial kompetanse og problematferd. Sammenligningsgruppen hadde statistisk sikre positive endringer på to av de 10 målene for sosial kompetanse og problematferd.

Vurdering og anbefaling

ART er en systematisk tilnærming til problematferd og bygger på et godt teoretisk fundament. Programmets pedagogiske struktur og ramme gjør det mulig å tilpasse programgjennomføringen til en vanlig skolehverdag.

Programmet har en gjennomtenkt implementeringsstrategi med en høy grad av skolering av de som gjennomfører programmet. Dette forutsetter en høy grad av motivasjon hos de lærerne som ønsker å gå inn i programmet.

Virkemidlene som programmet tar i bruk, er strukturerte og systematiske. En mulig begrensning ved programmet kan være at det i liten grad fokuserer på skolen som system. Den primære enheten er gruppen som gjennomfører programmet. I forhold til målsetninger om å oppnå vedvarende effekter kan det derfor være nødvendig å supplere med skoleomfattende tiltak. Den foreløpig eneste evalueringen av ART i den norske grunnskolen dokumenterer positive effekter av programmet på kort sikt, men bygger på et forholdsvis begrenset datamateriale. Evalueringen bør følges opp av videre studier på langtidseffekter.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater. Forskergruppen anbefaler ART til bruk på skolens ungdomstrinn i forhold til grupper som har utviklet eller står i fare for å utvikle problematferd. Brukt i primærforebyggende sammenheng bør programmet suppleres med skoleomfattende tiltak.



Connect (Nytt navn fra 14.08.06: Respekt)

Hovedfokus/innsatsområde

I Connect er skolens læringsmiljø som helhet i fokus, og programmet har sju innsatsområder, hvor de tre første beskrives som det primære innsatsområdet. Programmets primære innsatsområder er beskrevet som disiplin, konsentrasjon og mobbing. Sekundære innsatsområder er vold, rasisme, negativ gjengdanning og ugyldig fravær. Connect legger vekt på "a whole school approach", hvor alle aktører involveres: elever, personale, foreldre, den lokale bydelsadministrasjon og frivillige organisasjoner.

Skoleslag/årstrinn

Programmet er utviklet for grunnskolen.

Utgiver

Senter for atferdsforskning (SAF), Universitetet i Stavanger

Materiell

Programmet har ikke eget materiell, men benytter eksisterende materiell som den enkelte skole innarbeider på bakgrunn av en vurdering av skolens utfordringer. Connect-programmet er således ikke manualstyrt eller detaljert, men ideen er at skolen selv ut fra overordnede prinsipper og eksempler utarbeider egne aktiviteter og løsninger på organisasjons- og klassenivå, samt på individnivå med hensyn til å opprettholde fokus og utvikle ferdigheter.

Kostnader og tidsbruk

I prosjektperioden avholdes et todagers seminar for skolens ledelse, prosjektgruppe og representanter fra den lokale skoleadministrasjonen. Videre holdes det et seminar på fire kursdager i prosjektperioden på ett år for skolens ansatte. Det avholdes også et forankringsseminar på to dager for prosjektgruppene, ledelsen og administrasjonen på kommunalt nivå i oppstarten av prosjektet og et dagsseminar for alle ansatte ved skolen. I tillegg kommer også deltakelse i gruppebasert kollegaveiledning minst en gang i måneden for alle lærerne og et todagers seminar for de lærerne som skal lede gruppene. Prosjektgruppene har faste møter minst hver 14. dag. Endelig etableres det et nettverk mellom de deltakende skolene med rektorer og veiledere fra de enkelte skolene og Connect-medarbeiderne. De møtes hvert kvartal i prosjektperioden.

Målgruppe elever

Målgruppen er alle elevene ved skolen.

Mål

De overordnede målene gjelder reduksjon av problematferd på skolen. Mellomliggende mål er å utarbeide strategier for å etablere autoritativ klasseledelse, bredt engasjement (av lærere, elever, foreldre og skoleledelse), konsistens og kontinuitet. Disse er basert på en omfattende forskningslitteratur som dokumenterer korrelasjoner mellom omfanget av atferdsproblemer og mangler m.h.t. slike strategier i skolen.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Programmet er beskrevet med fem hovedkomponenter:

1. Fire kursdager for personalet ved skolene (tema: skolestart, problematferd, klasseledelse, skole-hjem-samarbeid og valgfritt tema)
2. Kollegaveiledning
3. Tiltak på skolen (faste og lokale)
4. Skolenettverk (for Connect-grupper, rektorer og veiledere)
5. Evaluering

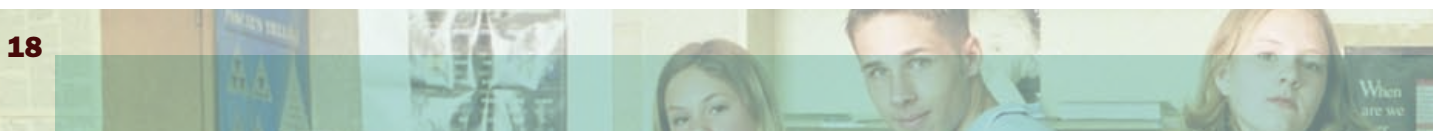
Programmet beskrives som prinsippstyrt (i motsetning til manualstyrt) med eksempler på tiltak som kan benyttes. Programmet omfatter både en del obligatoriske tiltak og tiltak som skolene selv utvikler. Obligatoriske tiltak er: markering av skolestart, kollegaveiledning, inngripen overfor mobbing, bruk av refleksvester under inspeksjon i friminuttene, deltakelse i nettverksgrupper og resultatrapportering.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Connect-programmet er utviklet med basis i fire nøkkelprinsipper som er basert på teori og empirisk forskning. Det første prinsippet innebærer at de voksne på skolen har en autoritativ tilnærming til å etablere et omsorgsfullt skolemiljø med klare standarder for akseptabel atferd. For det andre innebærer den teoretiske bakgrunnen at programmet er bredspektret og retter seg mot reduksjon av flere former for problematferd med involvering av elever, lærere, foreldre og administrasjon. Dertil kommer et prinsipp om konsistens mellom verdier og handling med tanke på å sikre innvirkning på elevatferd. Endelig kontinuitet som innebærer en langtidsforpliktelse overfor de tre førstnevnte prinsippene.

Implementeringsstrategier

Implementeringen foregår i regi av skolens Connect-gruppe med rektor i spissen. Hver skole har også en egen veileder som del av implementeringsstrategien. Resultatet av den innledende spørreskjemaundersøkelsen utgjør et viktig grunnlag for skolens implementeringsarbeid. Videre gjennomføres fire kursdager for hele personalet ved skolene, opplæring i kollegaveiledning, kollegaveiledning for hele personalet og etablering av nettverk mellom skolene. Planleggingsmøtet for høsten gjennomføres i vårsemesteret. For å sikre "eierforhold" hos de enkelte skolene er det lagt vekt på en innovasjonsmodell hvor skolen selv bidrar til å skape egne handlingsalternativer i overensstemmelse med programprinsippene om bredde, autoritative voksne, konsistens og kontinuitet. Det er utarbeidet et opplegg for oppfølging av kursdagen ved den enkelte skolen.



Evaluering

Evalueringen har vært tilrettelagt ut fra en såkalt longitudinell kohortdesign med pre- og posttest med i underkant av ett års mellomrom. Designen innebærer at det ikke er kontrollgrupper, men kompenseres for dette ved å sammenlikne tilsvarende aldersgrupper som ikke har deltatt i programmet, med grupper som har deltatt i programmet. Rekrutterings- og utvalgsprosedyrene er basert på at skolene selv søker om opptak i prosjektet. Evalueringen omfatter flere informanter, idet både lærere og elever har fylt ut spørreskjema vedrørende de samme mål for indikatorene i prosjektet: disiplin, konsentrasjon, mobbing, rasisme, vold, negativ gjengdannelse og skulk, samt prosessevaluering. Evalueringen er blitt utført i tre omganger og er basert på tre hovedutvalg. En pilotstudie (fire skoler) og to hovedprosjekter med henholdsvis 12 og 14 skoler. Av hovedresultatene framgår det at det dreier seg om en klar reduksjon i disiplin- og konsentrasjonsvansker (en fjerdedel) ved de skolene som har vært med lengst. Reduksjonen i rapportert problematferd har til og med fortsatt etter prosjektperioden. Reduksjonen har vært mest uttalt på barnetrinnet og noe mindre, men likevel vesentlig, på ungdomstrinnet. Det ble også vist til en reduksjon av rapporterte vanskeligheter på områder som ikke har vært direkte i fokus i programmet, f.eks. vold.

I tillegg er det gjennomført en mindre omfattende pilotstudie med pre- og postkontroll-gruppedesign. Resultatene fra de to evalueringene var ganske sammenfallende.

Vurdering og anbefaling

Programmet bygger på en solid teoretisk forankring. Evalueringen har en forskningsdesign som bygger på før- og ettermåling med en sammenlikningsgruppe. Implementeringsstrategien bygger på en mal for forandringsarbeid som utarbeides av skolens egne medarbeidere med henblikk på å skape "medeierskap" i prosessen. Evalueringen omfatter imidlertid ikke en diskusjon av i hvilken grad dette er oppnådd. Det er gjennomført en omfattende evaluering i Norge i tillegg til en pilotstudie. Resultatene indikerer en klar reduksjon av problematferd i skolen gjennom den helhetlige satsingen.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater. Forskergruppen anbefaler videre bruk av programmet i skolen.

De utrolige årene (Webster-Stratton)

Hovedfokus/innsatsområde

Forebygging og behandling av små barn med problematferd.

Skoleslag/årstrinn

Det er lærerprogrammet og Dinosaurusskolen i klasserommet som tilbys i form av program som kan implementeres i skolen og omfatter elever fra 1.–3. trinn. Programmet består av følgende to elementer:

- Barnegrupper: Dinosaurusskolen i klasserommet (generell forebygging)
- Lærerprogrammet (opplæring og trening av lærere i klasseledelse)

I tillegg består programmet av to elementer som inngår som behandlingsopplegg:

- Foreldreprogrammet: Basic og Advance
- Barnegrupper: Dinosaurusskolen (behandling)

Foreldreprogrammet og Dinosaurusskolen kan tilbys som et behandlingsopplegg.

Programmet omfatter totalt sett barn i alderen i aldersgruppen 3–8 år.

Utgiver

Implementeringen av programmet skjer i samarbeid mellom Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Nord, ved Universitetet i Tromsø og Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Midt-Norge, ved NTNU i Trondheim. Store deler av programmet er oversatt til norsk. Foreldreprogrammet og Dinosaurusskolen er evaluert i Norge og implementeres nasjonalt over tid. Skoleprogrammet blir også implementert nå. Programmene er opprinnelig utarbeidet i USA med tittelen "The Incredible Years".

Materiell

Materiell til lærerprogrammet og det generelle forebyggingsprogrammet i klassen tildeles skolen underveis i opplegget. Metoder og aktuell teori er beskrevet i boken "Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn" (Webster-Stratton 2005).

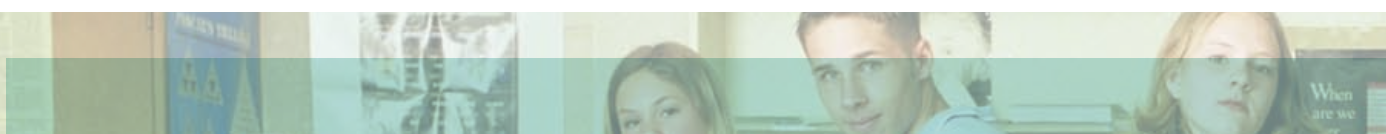
Programmets arbeidsmetoder for behandling av barn med problematferd er beskrevet i en detaljert manual, og arbeidet utføres av sertifiserte instruktører/gruppeledere.

Kostnader og tidsbruk

Programmene er gratis for skoler og barnehager. Lærerprogrammet skal i prinsippet tilbys gjennom opplæringen av instruktører. Kravet som stilles til instruktører, er at de minimum har treårig relevant høgskoleutdanning og veiledererfaring. På det nåværende tidspunkt er implementeringen kostnadsfri som et ledd i den nasjonale implementeringen av programmet, som finansieres av Sosial- og helsedirektoratet.

Det kreves forskjellig tidsbruk avhengig av om en ønsker generell forebygging av elevgrupper eller behandling av enkeltbarn, og i forhold til om alle tre komponentene i programmet benyttes. Samlet sett må "De utrolige årene" regnes som et omfattende program som krever at skolen avsetter tid til opplæring av lærere og vedlikehold av deres kompetanse.

- Lærerprogrammet: Skolering av lærere totalt 4-6 hele dager fordelt over 5-6 måneder. Lærerprogrammet kan kombineres med barnegruppene (Dinosaurusskolen og Dinosaurusskolen i klasserommet). Ledes av sertifiserte instruktører fra PPT eller en annen kommunal/fylkeskommunal virksomhet.
- Dinosaurusskolen i klasserommet: Består av generell forebygging i klassen. Sertifiserte gruppeledere leder programmet sammen med læreren to timer to ganger i uken over ett år, eller en time pr. uke i to år. Lærere som deltar, mottar veiledning og praktisk opplæring. Etter opplæringsperioden kan læreren drive programmet på egen hånd.



- Foreldreprogrammet: Foreldre til seks barn møtes to timer ukentlig i 12–14 uker (Basic) alternativt 20-22 uker (Basic + Advance). Ledes av sertifiserte instruktører fra BUP eller kommunale tjenester.
- Barnegrupper: 18–20 gruppemøter med seks barn der hver samling varer to timer. Barnegrupper kjøres parallelt med foreldreprogrammet. Ledes av sertifiserte instruktører fra BUP.

I behandlingsopplegget benyttes sertifiserte instruktører med egen skolering.

Målgruppe elever

Alle elever, elever som står i risiko for å utvikle atferdsproblemer og elever som har utviklet atferdsproblemer.

Mål

- Barnegrupper: Styrke emosjonell og sosial kompetanse, selvbildet og opplevelsen av mestring. Trene på konfliktløsning, empati, sinnemestring og selvkontroll.
- Lærerprogrammet: Styrke lærerens kompetanse i forebygging og håndtering av atferdsproblemer, styrke kompetanse i klasseledelse og variasjon av læringstilnærmelser.
- Foreldreprogrammet: Fremme foreldrenes kompetanse i håndtering og forebygging av atferdsvansker. Sentrale temaer er relasjonsbygging, positivt samspill, grensesetting og problemløsningsstrategier.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Når barna er i grupper, trener de på praktiske treningsoppgaver og samtaler om problemløsning, regulering av sinne, empati, lekeferdigheter og sosiale ferdigheter.

De utrolige årene er manualstyrt og baserer seg blant annet på bruk av videoopptak som senere analyseres. På lærernes gruppesamlinger gjennomføres diskusjoner basert på en rekke videovignetter, instruksjon fra instruktør og praktisk trening på problemløsningsteknikker og kommunikasjonsferdigheter. Tiltakene rettes mot foreldres og læreres håndtering av barna generelt og i vanskelige situasjoner.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Metodikken i programmet bygger på sosial læringsteori og anvendt atferdsanalyse. Gjennomføringen bygger på kunnskap om utviklingspsykologi og sosiale/psykologiske gruppeprosesser. Programmet er et multisystemisk tiltak.

Det er godt samsvar mellom teoriene programmet bygger på, og beskrivelser som gis i manualen og annen bakgrunnsdokumentasjon.

Implementeringsstrategier

Programmet har klare implementeringsstrategier for alle programmets komponenter. Det foreligger en detaljert behandlingsmanual og grundige beskrivelser av behandlingsprogrammet. Det er videre klare rutiner for sertifisering av instruktører og planer for trening og opplæring av foreldre og lærere. Skolene som ønsker å benytte programmet, må forplikte seg til å følge det i sin opprinnelige versjon. Skolene må søke om å få etablere ett eller flere av programmene, og det gjøres en vurdering av hvorvidt søkeren har de nødvendige rammebetingelsene for å bruke programmene. Dette innebærer å avsette tid til opplæring og til vedlikehold av kompetanse og kvalitetssikring av tilbudet i egen organisasjon. Pedagogisk-psykologiske tjenester som ønsker å utdanne instruktører, må søke DUÅ og forplikte seg til å delta i DUÅs implementeringsprosess.

Evaluering

De utrolige årenes foreldreprogram og Dinosaurusskolen (behandling) er evaluert i Norge i en randomisert kontrollgruppedesign med resultater som tilsvarer de fra programutvikleren og andre uavhengige forskergrupper (Mørch, Clifford, Larsson, Drugli og Fossum 2005, Mørch med flere 2006, under utarbeidelse). Lærerprogrammet og Dinosaurusskolen i klasserommet planlegges evaluert i perioden 2006-2008. Siden den norske evalueringen av lærerprogrammet ikke har funnet sted, refereres det her til amerikanske evalueringer.

Under amerikanske forhold er programmene lagt til grunn for omfattende evalueringer. I hver av de tre hovedprogrammene er det benyttet en eksperimentell design med sammenligningsgrupper, og det er foretatt tilfeldige utvalg av respondentene. Disse evalueringene har flere ganger blitt gjentatt av andre forskere som ikke er tilknyttet programutviklerne. I tillegg til at de tre hovedprogrammene er evaluert hver for seg, er de også evaluert når de benyttes samtidig. En oppsummering av de viktigste funnene i forskningsarbeidene er som følger: Resultatene peker i samme retning og indikerer at programmets forebygging og behandling gir reduksjon i atferdsproblemer, økte sosiale ferdigheter og økt kvalitet på samhandlingen mellom barnet og foreldrene og barnet og lærerne. Funnene er registrert både på kort og lang sikt. For en mer detaljert beskrivelse av de ulike forskningsarbeidene henvises det til en oversiktsartikkel av Webster-Stratton og Reid (2003).

Sammenfattet gir den omfattende forskningen en indikasjon på at de tre hovedprogrammene har effekt hver for seg, men at den beste effekten for å redusere og forebygge alvorlig problematferd inntreffer når alle tre komponentene benyttes i sammenheng.

Vurdering og anbefaling

Programmet bygger på forskningsbasert kunnskap som gir støtte til antakelser om positive resultater av programmet, og det er forankret i teoretisk og empirisk fagkunnskap. Programmet har en klart definert målsetting, og det stilles krav til deltakelse og oppfølging.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater. I USA har programmet dokumentert effekter i forhold til å forebygge og redusere alvorlig problematferd. Programmet bør også bli evaluert under norske forhold, og det er derfor positivt at en slik evaluering er iverksatt. Vi anbefaler at programmet brukes i norske skoler med dette forbeholdet.



Det er mitt valg 1, 2, 3 og 4

Hovedfokus/innsatsområde

Utvikle et godt elev- og skolemiljø samt å utvikle sosial kompetanse med vekt på å ta ansvar for egne valg og handlinger.

Skoleslag/årstrinn

Opplæringsprogrammet retter seg mot elever fra 1.-10. trinn og elever i videregående opplæring og består av fire undervisningsopplegg:

- Det er mitt valg 1: 1.-4. trinn
- Det er mitt valg 2: 5.-7. trinn
- Det er mitt valg 3: 8.-10. trinn
- Det er mitt valg 4: elever i videregående opplæring

Utgiver

Stiftelsen "Det er mitt valg" er en del av Lions Clubs International. Programmet er oversatt og tilrettelagt for norske forhold. Den amerikanske versjonen har tittelen "Lions Quest".

Materiell

- Lærerveiledninger for de fire undervisningsoppleggene med presentasjon av pedagogisk grunnsyn, forslag til gjennomføring av de enkelte leksjonene og kopieringsoriginaler til bruk i leksjonene.
- "Forandringer", tekstbok som inneholder noveller, artikler og sitater.
- "De viktige årene", en ressursbok for foreldre.
- Veileder til bruk i planlegging og gjennomføring av foreldremøter.
- Et hefte med tittelen "Sammen mot vold i hjem og skole".
- En musikal med tittelen "Jakten på selvtilliten".
- Et idéhefte med leker og samhandlingsøvelser.

Kostnader og tidsbruk

Tidsbruk er opp til den enkelte skole og lærer, men det anbefales å følge en oppsatt progresjon. Det er ingen kostnader knyttet til deltakelse utover at lærere som skal gjennomføre oppleggene, må delta på et 2-dagers opplæringskurs. Det er relativt begrensede kostnader til innkjøp av undervisningsmateriale.

Målgruppe elever

Elever i grunnskolen og videregående opplæring.

Mål

- Hjelp barn og unge til å utvikle en positiv sosial atferd.
- Hjelp barn og unge til personlig vekst og utvikling, samt hjelpe dem til å ta selvstendige valg.
- Støtte hjem og skole i det generelle forebyggende arbeid når det gjelder problematferd.
- Gi læreren et konkret metodisk verktøy for utvikling av elevmiljøet som ledd i det forebyggende arbeidet.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Første del av opplegget som er beregnet på 1.-4. trinn, søker å utvikle et godt elevmiljø med vekt på omsorg, fellesskap, samhandling og god kommunikasjon. Andre områder er rusmidler, gruppepress og antisosial atferd. Opplegget for mellomtrinnet (5.- 7. trinn) og ungdomstrinnet (8.- 10. trinn) viderefører disse temaene, men vektlegger i større grad arbeid med å utvikle god selvtillit og trygg identitet. Det er i hovedsak de samme temaene som går igjen på alle trinn, men innhold og presentasjonsform er tilpasset de aktuelle alderstrinn. Det er sentralt i opplæringen å trene på å ta ansvar for egne følelser, holdninger og handlinger. Videre understrekes betydningen av å kunne tenke kritisk, for på den måten å øke graden av veloverveide beslutninger.

Det legges vekt på sosiale og kognitive ferdigheter. Drøfting, analyse og refleksjon rundt problemstillinger, samt selv å kunne formulere egne synspunkter og meninger står sentralt i arbeidet. Dette kombineres med en utstrakt bruk av lek, rollespill, prosjektarbeid og praktiske aktiviteter. Foreldre trekkes med i oppfølgingen av elevene gjennom egne foreldremøter. Foreldrene og lokalmiljøet fremheves derfor som sentrale støttespillere i det forebyggende arbeidet. Disse mer kontekstuelle faktorene fokuseres særlig fra 5. trinn og oppover. Her er det lagt til rette for å drive ulike prosjektarbeider med fokus på elev-, skole- og nærmiljø.

Teoretisk/empirisk grunnlag

"Det er mitt valg" er forankret i en humanistisk pedagogikk. Klassemøter, samtaler, rollespill og prosjektarbeid er sentrale arbeidsmetoder i forlengelsen av denne tenkningen. Det individuelle aspektet fokuseres særlig sterkt gjennom det som kalles aktivt verdivalg. Eleven skal lære å ta et aktivt og selvstendig valg i forhold til sine omgivelser og det sosiale press en møter i hverdagen. "Det er mitt valg" er på denne måten til dels forankret i individorienterte pedagogiske ideer og prinsipper. Det er den enkelte elev som står i fokus når det gjelder kunnskap, holdninger og atferd. I tillegg fokuseres det på et gruppeperspektiv med samhandling og samspillsprosesser.

Implementeringsstrategier

For å få tilgang til opplæringsmateriellet må pedagoger som skal benytte materialet, delta på et 1-2 dagers skoleringskurs. På dette kurset gjennomgås en anbefalt implementeringsstrategi. Det er imidlertid den enkelte lærer/skole som er ansvarlig for gjennomføringen, og lærere/skolen vurderer omfanget av hvor mange leksjoner fra programmet de velger å benytte i opplæringen. Det gis tilbud om oppfølgingskurs.

Siden starten i 1990 har et flertall av norske kommuner gått til anskaffelse av opplæringspakken. Ved utgangen av 2005 hadde mer enn 25 000 lærere og andre blitt skolert gjennom et opplæringskurs.

Evaluering

I de senere årene er det utført en forskningsbasert evaluering (Malmin 2001, 2002, 2005) om skoling av lærere, skolens bruk av programmet og oppleggets såkalte effekt på elevatferd.



Lærere som deltar på opplæringskursene, rapporterer via spørreskjema at de i høy grad opplever kursene som metodisk og innholdsmessig gode med høyt fokus på konkret og praktisk pedagogikk. Når det gjelder bruk av programmene, varierer dette sterkt fra systematisk bruk til tilfeldig bruk og til ingen bruk. Lærere som svarer på spørreskjema, oppgir at de i varierende grad benytter opplegget i 1–2 år etter de har mottatt skolering. Etter en tidsperiode på to år er programmet ikke benyttet i noen særlig utstrekning (Malmin 2001).

For å måle oppleggets effekt på elevatferd ble det gjennomført en pilotundersøkelse (Malmin 2002) og en 3-årig undersøkelse med pre- og posttestdesign. I alt 716 av 740 elever følges fra 5. til 7. trinn. Undersøkelsen er basert på elevenes selvrapportering ved bruk av spørreskjema. Utvalget er fordelt på 15 skoler, hvorav åtte skoler utgjør intervensjonsgruppen, og sju skoler utgjør kontrollgruppen. I rapporten Malmin (2005) er det foretatt separate analyser av henholdsvis funn fra pretest og posttest, men det er ikke foretatt analyser om endring fra pre- til posttest. Ut fra dette kan vi ikke si noe om det er ulike endringer i intervensjonsgruppen og kontrollgruppen fra 5. til 7. trinn. I den designen som Malmin (2005) refererer til, vil en eventuell effekt fremkomme ved at elevene i intervensjonsskolene statistisk sett har endret atferd, og at det er statistisk sikker forskjell over tid. Det fremkommer ikke av studiet.

Evalueringsdesignen har styrke ved at den bruker pre- og posttester, samt kontrollgruppe. Datamaterialet og faktorene er omfattende, men måten studiet er analysert på, gir ikke svar på effekter eller endring av elevatferd.

Vurdering og anbefaling

"Det er mitt valg" synes å vektlegge viktige momenter når det gjelder å utruste elevene med grunnleggende sosiale ferdigheter og kompetanse. At programmet fokuserer på elevmiljøet, synes å øke verdien av programmet. Varierte arbeidsformer og metoder fremstår også som en styrke. Det er betydelige mangler i evalueringen, og vi anbefaler en ny analyse av datamaterialet som inkluderer en analyse av endring fra pre- til posttest. Senere datainnsamlinger kan bidra til å replikere eventuelle effekter på elevatferd.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 2: Program med god sannsynlighet for resultater. Forskergruppen vurderer at opplæringsprogrammet med stor sannsynlighet gir resultater i å utvikle generell sosial kompetanse.

Du og jeg og vi to

Hovedfokus/innsatsområde

"Du og jeg og vi to" er et rammeprogram for systematisk å fremme barns sosiale kompetanse. Det er videre fokus på kompetanseutvikling for det samlede personalet. Programmet er utviklet i Norge gjennom flere studier i ulike barnehager siden 1993.

Skoleslag/årstrinn

Det retter seg primært mot barnehagen, men også mot barnetrinnet (1.-4. trinn).

Utgiver

Kari Lamer

Materiell

"Du og jeg og vi to" (1997) består av tre deler:

- Håndboka – beskriver det praktisk-metodiske opplegget og omfatter tre deler: Temaheftet, Her og nå-heftet og Basisheftet (ny revidert utgave høsten 2006).
- Teoriboka – gir det teoretiske grunnlaget for arbeid med utvikling av sosial kompetanse i pedagogiske institusjoner.
- Barneboka – består av 25 barnefortellinger om Truls og Trine som beskriver barnas daglige liv og utfordringer.

Kostnader og tidsbruk

De direkte kostnadene knytter seg til innkjøp av materiell (hefter/bøker). Det er ikke krav om at de ansatte i den enkelte pedagogiske virksomhet eller kommune, som skal ta i bruk programmet, må gjennomgå en opplæring. Men det går med en tidsressurs for å ta programmet i bruk. Programmet er utviklet med sikte på å være tilpasset sentrale mål for barnehagen og grunnskolen. Dette vil kunne gjøre det lettere å integrere programmet i både barnehagens og skolens struktur, planer og øvrige aktiviteter. Det gis tilbud om veiledning under implementeringen av programmet, men det stilles ikke krav om det.

Målgruppe elever

Barnehagebarn og elever på barnetrinnet (3-9 år).

Mål

Målsettingen for programmet er å bidra til å ivareta og fremme alle barns sosiale kompetanse, samt å forebygge og behandle atferdsvansker som utagerende og innadvendt problematferd. Rammeprogrammet er proaktivt og retter seg mot alle barn, inkludert risikobarna og barn med spesielle behov, samtidig som en positiv selvoppfatning hos det enkelte barn også skal ivaretas og fremmes. Sosial kompetanse operasjonaliseres i fem delområder:

- Empati
- Prososial atferd
- Selvkontroll
- Selvhevdelse
- Lek, glede og humor



Arbeidsmåter og aktiviteter

Programmet består av en strukturert og en ustrukturert del. Den strukturerte delen tar utgangspunkt i 25 barnefortellinger der hver fortelling danner grunnlaget for en temasamling. Her er det beskrevet eksempler på situasjoner der det vises sosialt kompetent atferd og manglende sosial kompetanse. Samlingene konsentreres om dialog og samtaler knyttet til fortellingene. Det legges også opp til at det kan tas i bruk aktiviteter som rollespill og rollelek ved for eksempel bruk av dukker, tegninger, sanger, rim, regler og bruk av barnebøker.

Den ustrukturerte delen i programmet skal anvendes for å knytte den sosiale kompetansen til daglige situasjoner i barnehagen/skolen. Her vektlegges også den rollen de voksne har. Det beskrives ulike metoder som kan anvendes både for å bygge opp et godt samspillsklima barna imellom, og metoder som kan anvendes i de voksnes samspill med barna. Det er videre blant annet lagt ved skjema for observasjon av barn, beskrevet problemløsningsstrategier, vektlagt modellering og barn–voksen-relasjoner samt vist hvordan vurdering av barnas sosiale kompetanseutvikling bør foregå.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Programmet er teoretisk fundert over et bredspektret område. Det henvises til litteratur om sosial utvikling og problematferd i norsk sammenheng (Haug, Nordahl, Ogden, Rye og Sørli), og det er lagt vekt på internasjonale tilnærminger (Bloom, Garbarino, Gresham og Elliott, Katz og Mead). Programmet bygger blant annet på en analyse av fem kompetanseutviklingsprogrammer, herunder "Steg for steg". Det er videre gjennomført en kritisk analyse av barnehagens tradisjon som lærings- og utviklingsarena for sosial kompetanse, hvor forfatteren kommer fram til at den kognitive og emosjonelle utviklingen må ses som en helhet. Gjennom oppbygging av en teoribok og en håndbok sikres en god sammenheng mellom teori og praksis.

Implementeringsstrategier

Programmet vektlegger en tilnærming som balanserer de ansattes "troskap" mot de sentrale elementene i programmet med en stor grad av pedagogisk frihet, noe som gir de ansatte handlingsrom i det lokale utviklingsarbeidet med programmet. For å lykkes med å oppnå denne balanserte implementerings-strategien stilles det store krav til de ansattes evne til aksjonslæring der teamarbeid og felles refleksjon blir viktig. I tillegg beskrives betydningen av pedagogisk ledelse og læreplankompetanse som sentralt i implementeringen.

Det gis tilbud om veiledning under utprøvingen av programmet, men det stilles ikke krav om det. Det legges heller ikke opp til nettverksetablering mellom ulike virksomheter som benytter programmet, men det anbefales at flere barnehager/skoler i en kommune går sammen i et utviklingsarbeid støttet av kommunen.

Programmet har en betydelig spredning først og fremst i barnehagen. En rapport fra 2004 (Gulbrandsen og Sundnes) viste at 57 % av et landsomfattende utvalg på 1000 barnehager (både private og offentlige) brukte programmet. Hele 70 % av de store kommunale barnehagene i utvalget brukte programmet. I tilstandsrapporten for grunnopplæringen (Læringssenteret 2003) framgår det at programmet også har en viss utbredelse på barnetrinnet. Disse registreringene av utbredelse sier ingenting om kvalitet eller resultater av implementeringen.

Evaluering

Det er foretatt aksjonsorientert forskning gjennom fire undersøkelser i forbindelse med utviklingen av programmet mellom 1993 og 2004. Denne vurderingen tar utgangspunkt i nyere forskning og bygger på følgende to evalueringsstudier:

1. Januar 1996-juni 1997 – utprøving av tredje utgave av "Du og jeg og vi to". Utvalget bestod av 18 heldags kommunale barnehager i to nabokommuner til Oslo. Til sammen 1100 barn. Måleinstrumentet som ble anvendt i denne undersøkelsen, er en tilpasning av Gresham og Elliots (1990) "Social Skills Rating System Questionnaire" (SSRS) til førskolen. Fire datainnsamlinger ble gjennomført: før, etter og to ganger underveis i prosjektperioden på 1½ år. Informanter var de pedagogiske lederne i barnehagene.
2. August 2001–juni 2004. Utvalget bestod av en forsøksgruppe på sju barnehager i en nabokommune til Oslo, mens sju andre barnehager i samme kommune var sammenligningsgruppe. Til sammen 1426 barn. Utvalget var ikke tilfeldig. En videreutviklet versjon av SSRS ble anvendt som måleinstrument. De pedagogiske lederne var informanter.

Resultatene fra disse to undersøkelsene er beskrevet i en rapport til Skedsmo kommune/Fylkesmannen i Oslo og Akershus (Lamer og Hauge 2005). Intervensjonseffekter ble analysert i form av såkalte ANCOVA-analyser hvor forskjellen mellom intervensjonsgruppen og sammenligningsgruppen ble analysert etter henholdsvis ett år, to år og tre år, med kontroll for tidligere nivå, kjønn og alder. For utagerende problematferd var det statistisk effekter etter første og andre året. For innagerende problematferd var det effekt etter første året. Analyser av nivået ved siste måling viste at tiltaksgruppen hadde et lavere nivå av utagerende og innagerende problematferd enn sammenligningsgruppen, selv etter at en tok hensyn til nivået av problematferd ved prosjektstart. I forhold til sosial kompetanse viste analysen ingen konsistente resultater som omhandlet forandring over perioden som helhet. Det er ikke foretatt studier av bruken av "Du og jeg og vi to" på barnetrinnet. Forskergruppen tilrår at det gjennomføres en evaluering med fokus på utprøving og måling av barnetrinnsbarnas utvikling av sosial kompetanse innenfor de målområder programmet fokuserer på. Vi vil anbefale at det også her evalueres etter en design som måler effekten på individnivå og med flere informantgrupper med før- og ettermålinger og sammenligningsgrupper.

Vurdering og anbefaling

"Du og jeg og vi to" framstår som et gjennomarbeidet og utprøvd program for læring av sosial kompetanse og reduksjon av problematferd. De sterke sidene er den brede teoretiske tilnærmingen og tilknytningen til barnehagens praksis. Programmene har klart definerte implementeringsstrategier som forankrer tiltaket over tid. Det kan legges sterkere vekt på at ansatte i barnehagen får opplæring og ansvar for gjennomføringen. Det er positivt at programmet er utviklet i Norge over flere år.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater. Programmet bygger på forskningsbasert kunnskap som gir støtte til antakelser om positive resultater, og har gjennom evaluering dokumentert positive resultater av programmet i forhold til barnehagebarn. Det foreligger ennå ikke forskning om programmet på barnetrinnet, men det anses som sannsynlig at programmet vil føre til positive resultater. Det må likevel tas et visst forbehold om å gi en entydig anbefaling i forhold til bruk på barnetrinnet. Forskergruppen anbefaler at programmet til bruk i norske skoler følges opp med evalueringer.



Kreativ problemløsning i skolen (KREPS)

Hovedfokus/innsatsområde

Sosial kompetanseutvikling for reduksjon av problematferd.

Skoleslag/årstrinn

8.-10. trinn.

Utgiver

Høgskolen Stord/Haugesund. Utprøving av opplæringsprogrammet har vært utført av Statens utdanningskontor i Hordaland, men ansvaret for oppfølging og videreutvikling er nå overført til Høgskolen Stord/Haugesund.

Programmet er oversatt og tilpasset til norske forhold. Orginaltittelen er: Reasoning and re-acting. A handbook for teaching cognitive skills. Programmet er utviklet av Fabiano og Porporino. Programmet er under videreutvikling og vil fremstå i en ny versjon.

Materiell

Programmanualen "Kreativ problemløsning i skolen" beskriver et tematisk inndelt undervisningsopplegg i ni kapitler med tilhørende lærerveiledning. Temaene presenteres og gjennomgås i en bestemt rekkefølge og etter en progresjonsplan. Programmet omfatter 58 leksjoner.

Kostnader og tidsbruk

Programmet er ettårig og krever ca 70 undervisningstimer fordelt over skoleåret (3-4 timer per uke).

Målgruppe elever

Opplæringsprogrammet retter seg mot elever som oppleves å ha problematferd.

Mål

- Gi elevene med samhandlingsproblemer et undervisningsopplegg som styrker deres sosiale kompetanse og sosiale ferdigheter.
- Gi lærere et verktøy som de kan bruke i arbeidet med elever som har behov for å styrke sosial utvikling.
- Gi skolen et opplæringsprogram som kan brukes til å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Et strukturert sosialt kunnskaps- og ferdighetstreningprogram med vekt på individuell evne til problemløsning, selvkontroll (takle følelser, særlig sinne), verdivalg, selvhevdelse, empati, kreativ og kritisk tenkning. Hovedvekt på kognitivt rettet metode der kunnskap og informasjon om de ulike temaene i programmet kombineres med gruppedrøftinger og bruk av rollespill. KREPS er et sekundærforebyggende tiltak rettet mot elever på 8., 9. og 10. trinn som oppfattes som atferdsproblematiske. Lærere velger ut aktuelle elever til tiltaket – det er ikke beskrevet klare utvalgsriterier for deltakelse. Tiltaket organiseres som et gruppertilak utenfor ordinær undervisning.

Det er gjerne 1-2 grupper ved den enkelte skole, og hver gruppe består av 4-10 elever. Særskilte instruktører er ansvarlige for den praktiske gjennomføringen. Kommunene rekrutterer og står for kursing av instruktører.

Høgskolen Stord/Haugesund har etablert et utdanningstilbud som blant annet bygger på KREPS.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Kognitiv psykologi. En versjon av "Cognitive skills training programme" (Fabiano og Porcino) utviklet for bruk i norske skoler, utarbeidet på grunnlag av det kanadiske programmet "Ny start" som benyttes overfor innsatte i fengsel i flere land. Tiltaksprogrammets innhold er relatert til L97.

Implementeringsstrategier

Det anbefales at opplæringsprogrammet utføres slik det er beskrevet med den oppsatte rekkefølgen av leksjoner samt innhold og arbeidsmetoder.

Under utprøving av programmet har det vært gjennomført oppfølging av skolene gjennom prosjektgrupper og prosjektkoordinatører. Det er egne instruktører som er ansvarlige for den enkelte elevgruppe, og instruktørene har gjennomgått en egen sertifisering. Implementeringsrutiner og gjennomføringsrutiner er under vurdering.

Det er en eksplisitt implementeringsstrategi preget av klar forankring, en strukturert, progressiv og faglig plan med tydelig ansvars- og oppgavefordeling, samt planlagte strategier for måloppnåelse og evaluering. Opplærings- og veiledningsopplegget for lærere/instruktører anses som nødvendig og relevant.

Evaluering

Evaluering av programmets første versjon er foretatt av Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen (Manger, Eikeland og Asbjørnsen 1998, 1999, 2000). Det foreligger fem delrapporter fra evalueringen samt en sluttrapport fra Statens utdanningskontor i Hordaland.

Resultatene av evalueringen antyder et noe bedre generelt læringsutbytte og høyere trivsel blant elevene i KREPS. Samtlige informanter var positive til programmet. Det fremkom en signifikant positiv, men liten endring i sosial kompetanse fra pretest til posttest. Det var videre signifikante positive forskjeller i empati og "locus of controle" mellom utprøving- og sammenligningsgruppen og en positiv tendens til endring i problematferd.

Evalueringundersøkelsene (Manger, Eikeland og Asbjørnsen 1998, 1999, 2000) som er utført på programmets første versjon, er gjennomført på en hensiktsmessig måte og er godt beskrevet. Evalueringen gir et tilstrekkelig empirisk grunnlag for å trekke slutninger om aktørenes opplevelse av programmets relevans og nytteverdi. Evalueringen gir grunnlag for å kunne trekke relative slutninger om effekten. Det ble oppnådd positive og enkelte signifikante effekter i utprøvingen av KREPS. I et risiko- og forebyggingsperspektiv kan begrensede effekter ha sentral betydning og praktisk signifikans. Positivt utbytte er hovedsakelig registrert i selve treningssituasjonen, men i liten grad i den ordinære klassen og i elevenes egenvurderinger. Når KREPS nå er under bearbeiding, anbefales det at programmet i sin nye, videreutviklede versjon evalueres gjennom systematisk modellforsøk inklusive en parallell evalueringstudie med eksperimentell og longitudinell design.



Vurdering og anbefaling

Tiltaksprogrammet har et klart teoretisk og erfaringsbasert grunnlag, med en klar implementeringsstrategi. KREPS er et tiltak som synes å ha et tilstrekkelig omfang, og som dessuten er prøvd ut på en systematisk måte i Norge. Det er imidlertid store endringer av programmet både når det gjelder innhold og implementering. Forskergruppen mener derfor at det ikke foreligger dokumentasjon om resultater av programmet, selv om den tidligere versjonen av KREPS er evaluert og framstår som et lovende tiltak på ungdomstrinnet.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 2: Program med god sannsynlighet for resultater. Forskergruppen vurderer at opplæringsprogrammet med stor sannsynlighet gir resultater i å utvikle generell sosial kompetanse, forebygging og endring av problematferd. Den nye versjonen av KREPS bør følges med evaluering for å dokumentere resultatene av det nye programmet.

Læringsmiljø og Pedagogisk analyse (LP-modellen)

Hovedfokus/innsatsområde

Modellens hovedfokus er rettet mot den enkelte lærers pedagogiske praksis og utfordringer som finnes der. Målet er å endre betingelser i læringsmiljøet som opprettholder problemet, med henblikk på å skape gode forhold for både sosial og skolefaglig læring hos alle elever.

Skoleslag/årstrinn

Modellen er utviklet for bruk i grunnskolen.

Utgiver

Lillegården kompetansesenter, Statped.

Materiell

Kursmateriell er utviklet av Lillegården kompetansesenter og Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring:

- Brosjyre
- Tre veiledningshefter (teorihefte, modellhefte og veilederhefte)

Kostnader og tidsbruk

Prosjektet har et tidsperspektiv på tre år. Lærerne skal ha 18 lærergruppemøter i året à 1-1,5 time. Hver skole skal ha en prosjektordinator som skal bruke minimum to timer pr. uke til koordineringsarbeid. Skolene setter av tid til opplæring, planlegging, koordinering og utveksling av erfaring, som beskrevet i samarbeidsavtalen. Det skal settes av tid til lesing av faglitteratur. I tillegg deltar eksterne veiledere i tre opplæringssamlinger.

Skolene betaler en egenandel for lokale kursdager og materiell/bøker til alle deltakerne:

Antall elever	Egenandel pr. år
skoler med færre enn 50 elever	kr 12 000
skoler med 50 til 100 elever	kr 15 000
skoler med 100 til 200 elever	Kr 17 000
skoler med 200 til 300 elever	Kr 20 000
skoler med over 300 elever	Kr 22 000

Deltakerkommunene dekker selv utgifter til servering, leie av lokaler (eks. fagdag, nettverk), reise/diett, vikar, osv. for egne deltakere på eksterne og interne arrangement.

Målgruppe elever

Alle elevene på skolen.

Mål

Hovedmålene med modellen er å etablere læringsmiljøer på skolene med gode betingelser for både sosial og skolefaglig læring hos alle elever. De overordnede målene i strategiene er forankret i systemteori så vel som i empirisk forskning.

Arbeidsmåter og aktiviteter

LP-modellen er en analysemetode, som lærerne på skolen kan anvende for å få en eksplisitt forståelse av de faktorene som kan utløse og opprettholde atferds- og læringsproblemer på skolen. Modellen er oppdelt i faser med en analysedel som omfatter målformulering, innhenting av informasjon, analyse og refleksjon, og en strategi- og tiltaksdel som omfatter utvikling av strategier og tiltak, gjennomføring, evaluering og revidering. Lærerne arbeider med egne utfordringer i grupper på 5-6 lærere. Eksterne veiledere (i stor grad PP-tjenesten) veileder gruppen minimum to ganger pr. semester.



Teoretisk/empirisk grunnlag

LP-modellen er en systemteoretisk analysemodell som er utviklet både ut fra en teoretisk tilnærming og empiriske bidrag knyttet til elevenes læring og utvikling i skolen. Det gjelder særlig systemteori og forskning knyttet til elevenes læring og atferd. Det empiriske grunnlaget består av dokumentasjon av en rekke variabler som samvarierer med atferdsproblemer og læring i skolen.

Implementeringsstrategier

Det er utarbeidet klare strategier for hvordan LP-modellen skal implementeres på skolen, og det er beskrevet fire grunnleggende forutsetninger for en vellykket implementering av LP-modellen:

1. Opplæring av de ansatte. Dette skal ivaretas gjennom en regelmessig og omfattende opplæring av skoleledere og lærere både før og underveis i prosjektperioden.
2. Skolens kultur forsøker en å ta hensyn til i utvelgelsen av skolene. Det innebærer at lærerne ønsker å samarbeide etter prinsippene i LP-modellen.
3. Forpliktelse til å bruke modellen. Dette prøver en å ta vare på gjennom samarbeidsavtalen, spesifikk opplæring og regelmessig veiledning.
4. Tilpasning til lokal kontekst. Selve modellen er utviklet for å ivareta en tilpasning til lokal kontekst.

Evaluering

Evalueringen er gjennomført som en spørreskjema-undersøkelse med pre-/post design og sammenligningsgruppe. Det er 20 mnd. mellom første og andre måling. Det inngår også måling av prosessvariabler i prosjektperioden, både dokumentasjon av tiltak og en intervjuundersøkelse vedrørende lærernes opplevelse av modellen og implementeringsstrategiene. Evalueringen omfatter 14 skoler i intervensjonsgruppen og 10 skoler i sammenligningsgruppen, og den er foretatt på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Evalueringen er en flerinformantstudie der både elever, lærere og foreldre har deltatt. Det er ikke foretatt tilfeldig utvelgelse til intervensjons- og sammenligningsgruppene. Skolene som var med i utviklingsprosjektet, antas å være relativt representative for grunnskolene i Norge m.h.t. sosiodemografiske forhold. Utvalget bestod imidlertid utelukkende av skoler med en klar egeninteresse av å delta i prosjektet.

Av evalueringsrapporten framgår det at det eneste utvalgsriteriet for intervensjonsskolene bestod i en klar egeninteresse av å delta i prosjektet.

Analyser av utviklingen fra første til andre måling ved intervensjons- og sammenligningskolene er foretatt gjennom variansanalyser og beregning av effektstørrelser. Resultatene for intervensjons- og kontrollskolene er sammenlignet, og effektstørrelser er regnet ut for å vurdere forskjellene i utvikling mellom prosjektskoler og kontrollskoler (Nordahl 2005).

Resultatene viser at elevvurdert problematferd (bråk og uro, mobbing), lærervurdert sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner har blitt bedret i større grad i intervensjonsskolene sett i forhold til sammenligningsskolene. Videre er det også rapportert positiv utvikling innenfor læringsmiljøet i intervensjonsskolene. Dette gjelder områder som relasjonene mellom lærer og elev, relasjonene mellom elevene i klasser og grupper, klasse-/gruppeledelse, struktur på undervisningen, samarbeid mellom lærerne, elevenes trivsel på skolen, lærernes syn på elevene og samarbeid mellom skole og hjem.

Vurdering og anbefaling

Modellens sterke side er at det bygger på forskningsbasert kunnskap som gir grunn til å anta at de positive resultatene m.h.t. reduksjon av problematferd er et resultat av modellen. Klare strategier er utarbeidet for implementering av modellen, og det er lagt vekt på forankring av tiltaket over tid og at de ansatte ved skolen har ansvaret for gjennomføring av modellen. Evalueringsdesignen er styrket ved bruk av pre- og posttester og bruk av sammenlikningsgrupper. Utvalgskriteriet var basert på en klar egeninteresse hos skolene av å delta i prosjektet. Denne foreløpige evalueringen av LP-modellen i Norge dokumenterer positive effekter av programmet. Evalueringen bør følges opp av videre evalueringsstudier med henblikk på både korttids- og langtidseffekter.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater. Evalueringen bør likevel følges opp av videre evalueringsstudier med henblikk på både korttids- og langtidseffekter.



Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd

Hovedfokus/innsatsområde

Programmet tar sikte på å redusere og forebygge mobbing og antisosial atferd på skolen.

Skoleslag/årstrinn

Grunnskolen 1.-10. trinn.

Utgiver

Olweus-gruppen mot mobbing, HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen og BVP-Olweus.

Materiell

- Olweus' kjerneprogram mot mobbing og og antisosial atferd – en lærerveiledning.
- Olweus' spørreskjema om mobbing til elever på nynorsk og bokmål og tilhørende statistikkprogram (BVQ-Stat).
- Mobbing blant barn og unge. Veiledningshefte til foreldre.
- Videreføring av Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd.
- Flere videofilmer.

Faglitteratur:

- *Mobbing i skolen – Hva vi vet og hva vi kan gjøre.*

Kostnader og tidsbruk

Innføringsperioden for programmet varer i 18 måneder. Omkostninger knytter seg til fire forskjellige områder: (1) innkjøp av materiell, (2) bruk av Olweus' spørreskjemaundersøkelse, (3) skolens egenfinansiering i form av personalressurser, (4) utdanning og godtgjørelse til lokale instruktører.

Skolen må ha en tilknyttet *instruktør* for å gå i gang med Olweus-programmet. Opplæringen av instruktørkandidatene skjer på deltid parallelt med kandidatenes øvrige jobb. I løpet av ca. 20 måneder deltar kandidatene 11-12 hele dager med undervisning og veiledning. Skolen/kommunen skal dekke kostnadene ved skolens bruk av instruktør, svarende til ca. 10 % stilling.

Personalets tidsbruk omfatter særlig deltakelse i pedagogiske samtalegrupper og forberedelser til disse (1/2 times lesetid pr. person pr. uke), men også deltakelse på personalsamlinger og foreldremøter i forbindelse med programmet. Skolene må regne med en tidsbruk til samtalegruppene på 35-50 timer totalt pr. ansatt av den ubundne tiden til Olweus-programmet over de 18 månedene innføringsperioden varer.

Nøkkelpersoner på skolen som får sin utdanning av instruktørene, må frikjøpes tilsvarende 4-5 hele dager i forbindelse med kurs eller samlinger med skolens instruktør. For hver av nøkkelpersonene skal det avsettes totalt en time pr. uke til for- og etterarbeid i de pedagogiske samtalegruppene.

Skolen må også sette av tid til den som skal være *koordinator* for programmet ved skolen.

Kostnader i forbindelse med opplæring av skolens nøkkelpersoner og koordinator, totalt ca. 4-5 hele dager innenfor innføringsperioden, må dekkes av kommunen/den enkelte skole. Det kan gjennomføres fellesopplæring av nøkkelpersoner for flere skoler når kommunen eller regionen deltar i programmet med flere skoler.

Kostnadene til materiell vil variere med antall ansatte på skolen. Rabattordninger gjør disse kostnadene lavere dersom flere skoler i kommunen deltar i programmet. I gjennomsnitt ligger materiellkostnadene på 300-400 kr pr. ansatt.

Olweus' spørreundersøkelse om mobbing blant elevene skal gjennomføres ved oppstart og etter ett år.

Etter innføringsperioden på 18 måneder blir skolen sterkt anbefalt å fortsette anti-mobbearbeidet med programmet etter en spesifisert plan for vedlikehold/videreføring med en mindre ressursinnsats.

Målgruppe elever

Programmet retter seg mot alle elevene på skolen. Spørreundersøkelsen gjennomføres kun for elever på 3.-4. trinn og høyere. Spørreskjemaet kan også brukes i videregående opplæring.

Mål

Hovedmålene med tiltaksprogrammet er (1) å redusere eller fullstendig fjerne eksisterende mobbeproblemer både i og utenfor skolemiljøet, (2) å forebygge forekomsten av nye slike problemer og (3) å få til bedre kameratrelasjoner på skolen og skape forhold som gjør det mulig for mobbede og mobbende elever å trives og fungere bedre i og utenfor skolemiljøet.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Forutsetningene for tiltaksprogrammet er bevissthet og engasjement hos de voksne i skolemiljøet. Oversikt over kjerneprogrammet:

Tiltak på skolenivå

- undersøkelse med spørreskjema
- studiedag om mobbing
- bedre inspeksjonssystem
- pedagogiske samtalegrupper
- opprettelse av samordningskomité

Tiltak på klassenivå

- klasse-/grupperegler mot mobbing
- regelmessige klasse-/gruppemøter (med elevene) klasseforeldremøter

Tiltak på individnivå

- alvorlige samtaler med mobbere og mobbeofre
- samtaler med foreldrene til innblandede elever
- utforming av individuelle tiltaksplaner

Teoretisk/empirisk grunnlag

De forskjellige intervensjonsformene på skole-, gruppe- og individnivå bygger på enkelte nøkkelprinsipper som er utledet av skandinavisk og internasjonal forskning innenfor området, i tillegg til forskningsbaserte utviklingsarbeider som siden 1980-årene har vært gjennomført av forskningsenheten ved Olweus-gruppen, HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen. Disse nøkkelprinsippene sikter på å skape et skolemiljø, og helst også et hjemmemiljø, som er karakterisert ved positiv interesse og engasjement fra de voksnes side sammen med faste grenser for uakseptabel atferd. I tillegg kommer konsekvent bruk av ikke-fysiske, ikke-fiendtlige konsekvenser ved regelbrudd. Et sentralt mål for programmet er å minske mulighetene for og belønning av mobbeatferd. Det er samsvar mellom programmets teoretiske forankring og annen teori/empiri innen feltet eller problemområdet.



Implementeringsstrategier

Det er utviklet klare implementeringsstrategier for programmet, som er i samsvar med generelle prinsipper for implementering i skolen. Dette innebærer:

- (1) Det etableres en samordningskomité med overordnet ansvar for iverksetting og gjennomføring av tiltaksprogrammet ved skolen.
- (2) I tillegg blir det opprettet pedagogiske samtalegrupper bestående av skolens personell (med opp til 15 personer i hver gruppe), som ledes av utplukkede nøkkelpersoner samtidig som arbeidet samordnes av en koordinator. Endelig blir en instruktør i programmet, som kan være ekstern eller intern, knyttet til skolen. Både instruktører, nøkkelpersoner, koordinatorene og medlemmene av samordningskomitéen får i varierende grad spesialutdanning i programmet.
- (3) Det arrangeres en form for oppstartsmøte, en dagskonferanse, hvor lærerne deltar for å evaluere den aktuelle situasjonen og planlegge programmet.

Evaluering

Programmet har hatt en betydelig utbredelse både i Norge, hvor det har vært implementert nasjonalt som en del av regjeringens handlingsplaner, og i utlandet. Det meste av programmateriellet finnes oversatt til engelsk, svensk og islandsk. Det har vært gjort meget omfattende evalueringer av programmet, som har vært publisert i vitenskapelige, internasjonale tidsskrifter. Det oppgis at det, på grunn av en nasjonal implementering, ikke har vært mulig å anvende en klassisk eksperimentell design med tilfeldig utvalg og kontrollgruppe, hvor man kan kontrollere for vanlige feilkilder ved effektstudier, nemlig "historie" (at effekten skyldes andre forhold enn programmet) og "modning" (naturlige aldersrelaterte forandringer). Disse vanskelighetene er ganske raffinert forsøkt løst gjennom en såkalt "kvasi-eksperimentell design", som gjør bruk av en tidsforskjøvet forskjell mellom homogene aldersgrupper. Det vil si at man for eksempel har sammenliknet en 5.klasse som ikke har deltatt i intervensjonen (ved Tidspunkt 1), og anvendt denne som kontrollgruppe for en 5.klasse som har svart på spørreskjemaene for ett år siden (som 4. klasse ved Tidspunkt 1) og har deltatt i programmet i åtte måneder og har svart på spørreskjemaene også ved Tidspunkt 2 (ett år senere). Dette sikrer også demografisk homogenitet, idet elevene på samme skole kan antas å komme fra samme område. Det er således en design som i stor grad sikrer at effekten skyldes intervensjonen og ikke andre faktorer. En av de seks rapporterte evalueringene har brukt en mer tradisjonelt pre-/post-design med vanlig intervensjons- og sammenlikningsgruppe. Ved de fortløpende evalueringene i perioden 2001-2003 har de innsamlete dataene karakter av (kort) tidsserie, noe som gir spesielle fordeler når det gjelder tolking av resultatene.

Hovedresultatene fra den første evalueringen (prosjekt 1983-85) viser

- (1) en betydelig reduksjon av mobbeproblemer i prosjektperioden etter henholdsvis 8 og 20 måneder
- (2) en betydelig reduksjon av det totale antall mobbere og mobbeofre
- (3) at den dokumenterte reduksjonen i de fleste tilfellene var på ca 50 prosent
- (4) at effektene av programmet var like sterke eller enda noe sterkere etter 20 måneder enn etter 8 måneder
- (5) at mobbeatferden ikke ble flyttet utenfor skolens område
- (6) at det også ble en klar reduksjon i antisosial atferd i form av vandalisme, tyveri og skulk
- (7) at elevenes trivsel på skolen økte

I denne evalueringen ble det i tillegg til selvrapportering også brukt en form for kameratvurderinger og lærervurderinger, begge med positive resultater.

I de fem senere evalueringene, med til dels meget store undersøkelsesgrupper (totalt mer enn 40 000 elever fra mer enn 300 skoler), er det igjen påvist sterk og systematisk reduksjon av mobbeproblemer (selvrapporter), særlig på barnetrinnet, vanligvis med en reduksjon på 30-60 prosent. Oppfølgingsstudier har også vist at effektene ser ut til å være like sterke eller enda noe sterkere etter to år (6 måneder etter at innføringsperioden på 18 måneder er over). Resultatene for ungdomstrinnet har generelt vært noe mindre sterke og mer variable enn for barnetrinnet. Nyere analyser tyder på at det sannsynligvis trengs mer tid (ca to år) for å oppnå like gode resultater på ungdomstrinnet som på barnetrinnet.

Olweus-programmet er valgt ut som ett av 10 såkalte Blueprint (Modell)-programmer av en amerikansk ekspertkomité med tilknytning til USAs justisdepartement.

Vurdering og anbefaling

Programmets sterke side er at det har dokumentert effekter som bygger på omfattende forskning med før- og ettermålinger med sammenlikningsgrupper, og som gir grunn til en klar antakelse om at de positive resultatene mht. reduksjon av problematferd er et resultat av programmet. Programmet er forankret i teoretisk og empirisk kunnskap innenfor fagområdet. Programmet er godt utprøvd gjennom flere år både i Norge av programutvikleren og i utlandet hvor flere evalueringer har dokumentert positive resultater. I tillegg er det gjennomført evalueringer med varierende grad av effekter både i Norge og i utlandet. Olweus-programmet er under fortsatt utvikling, og det må forventes at langtidseffekter utover prosjektperioden vil bli dokumentert. Programmet har eksplisitte implementeringsstrategier som forankrer tiltaket over tid, og det er skolen og de ansatte som har ansvaret for gjennomføringen av programmet. Det er utviklet nettbaserte skåringsmuligheter, slik at skolene selv kan utføre begrensede evalueringer.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater, og faggruppen anbefaler videre bruk av programmet i skolen.

Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS)

Hovedfokus/innsatsområde

Skoleomfattende tiltak som omfatter alle elever (intervensjon på universelt, selektert og indikert nivå) og ansatte på alle skolens områder.

Skoleslag/årstrinn

Grunnskolenes barnetrinn (1.-7.trinn).

Utgiver

Atferdssenteret, Unirand AS, Universitetet i Oslo

Materiell

- 1) Håndbok for veiledere
- 2) Håndbok for skoler
- 3) Skolelokal tilpasning av undervisningsmateriell, logo og retningslinjer som synliggjør skolens satsing og mål
- 4) Demonstrasjons-DVD
- 5) Informasjonsbrosjyre

Kostnader og tidsbruk

Veiledere (ansatte i Statped og PP-tjenesten)

Kostnader dekkes av statlige tilskudd:

1. år: Opplæring/veiledning (50 % stilling delt på fire skoler)
2. år: Opplæring/veiledning (50 % stilling delt på opptil åtte skoler)
3. år: Veiledning/oppfølging (50-100 % avhengig av antall skoler)

I tillegg reiseutgifter til PALS-veilederen.

Skole

1. år: kr 3000 pr. 10 håndbøker, ca. 15 timer pr. uke (team- og personalmøter) + ev. vikarutgifter.
2. år: kr 15 000 undervisnings-/forbruksmateriell, ca. 15 timer pr. uke (team- og personalmøter) + ev. vikarutgifter.
3. år: kr 1500 lisens for kartleggingsdatabase, ca. 15 timer pr. uke (team- og personalmøter) + ev. vikarutgifter.

I tillegg kommer utgifter (arbeidstid, ev. reise) til lokale/regionale nettverksmøter fire ganger pr. år og nasjonal PALS- konferanse en gang pr. år.

Målgruppe elever

PALS har tre målgrupper:

1. Elevgruppen som helhet (universelt forebyggende tiltak).
2. Elever som er i moderat risiko for å utvikle problematferd (selekterte tiltak).
3. Elever som er i høy risiko for eller har utviklet atferdsproblemer (indikerte tiltak).

Mål

Å styrke barns sosiale kompetanse, forebygge og mestre atferdsproblemer på skolen.

Arbeidsmåter og aktiviteter

Tiltaksmodellen består av 1) intervensjonsprogram med forhåndsdefinerte innholdskomponenter rettet mot alle elever, 2) opplæringsprogram for ansatte og 3) implementeringsstrategier for gjennomføring og vedlikehold.

Modellens proaktive tilnæringer vektlegger:

- 1) Fremme utvikling av en felles kultur for utvikling av positiv atferd, sosial kompetanse og god samhandling i hele skolens læringsmiljø. En søker å understøtte positiv samhandling gjennom sosial ferdighetstrening, utdyping av temaer som undervisnings- og klasseledelse, tilsyn og veiledning, og skole-hjem-samarbeid.
- 2) Involvering av alle elever og ansatte gjennom innlæring av noen enkelt formulerte regler (respekt, ansvar, trygghet) med tydelige forventninger til positiv atferd. Systematisk bruk av oppmuntring og belønning for å anerkjenne og motivere prososial atferd. Negativ atferd blir møtt med milde og forutsigbare konsekvenser.
- 3) Systematisk kartlegging (elevatferd og implementeringsgrad) som grunnlag for identifisering av tiltaksbehov, problemløsning, planlegging, gjennomføring og evaluering.

Teoretisk/empirisk grunnlag

PALS bygger blant annet på Pattersons læringsteori om sosial interaksjon og teorien om problemskalering, og inkorporerer i tillegg Bronfenbrenners sosialøkologiske teori. Det sentrale elementet er at negative reaksjoner mot atferdsproblemer i seg selv ikke bidrar til å redusere atferdsproblemer, men må kombineres med forsterkning av positive atferdsmønstre.

Empirisk grunnlag er den skoleomfattende tiltaksmodellen SW-PBIS (School-wide Positive Behavior Intervention & Support) – Horner, Sprague, Sugai, Walker utviklet ved universitetet i Oregon, USA. I tillegg bygger PALS på prinsipper i behandlingsmodellen PMT-O (Parent Management Training - Oregonmodellen) utviklet av Patterson, Forgatch m.fl. Oregon Social Learning Center, USA.

Implementeringsstrategier

Implementeringen av PALS blir sett i sammenheng med behandlingsmodellen Parent Management Training - Oregon (PMT-O), og forankres i nettverksdanning i kommuner og regioner.

Det stilles klare kriterier for deltakelse i programmet:

- 1) Skolen opplever selv behov for tiltak.
- 2) Definere minst ett forbedringsmål.
- 3) Minimum 80 % oppslutning blant de ansatte.
- 4) Aktiv støtte og medvirkning fra skolens ledelse.
- 5) Støtte og medvirkning fra foresatte, skoleeier og støtteapparat (PPT).
- 6) Langsiktig forpliktelse til å prioritere programmet i minst 3-5 år.
- 7) Bidra med evalueringsdata.

Ved starten av programmet nedsetter skolen et PALS-team med fem til sju deltakere som er representativt sammensatt av skolens ledelse og ansatte, PP-tjenesten og FAU. Teamet skal lede og koordinere skolens læringsprosesser og innsats. Implementeringen er bygd opp med tre hovedtrinn, der det inngår et toårig opplæringsprogram og et opplegg for oppfølging og vedlikeholdsveiledning. Det første trinnet pågår gjennom ett skoleår og kalles planleggingsår. Det andre trinnet pågår gjennom de to påfølgende skoleår og har fokus på implementering av tiltak knyttet til henholdsvis det universelle, selekterte og indikerte innsatsnivået. Når opplæringsprogrammet er gjennomført og implementeringsaktivitetene er etablert, starter det tredje trinnet som omhandler vedlikeholdsveiledning. Løpende vedlikeholdsveiledning er en viktig del av implementeringsstrategien for å sikre metodeintegritet.



Evaluering

Programmet er evaluert i en studie som omfattet fire intervensjonsskoler og fire sammenligningsskoler med elever fra 3. til 7. trinn (Sørli og Ogden, innsendt 2006). Evalueringstudien hadde en såkalt kvasiekperimentell design, hvor en intervensjonsgruppe og en sammenligningsgruppe blir sammenlignet før og etter at intervensjonen har blitt gjennomført.

PALS-skolene viste etter to års gjennomføring en statistisk sikker og sterkere reduksjon i problematferd både i skolemiljø og undervisningsrom enn i sammenligningsskolene (S-skolene). Antall særlig utagerende elever økte i S-skolene, men gikk markant ned i PALS-skolene. De skolene som mest lojalt og systematisk fulgte PALS' forhåndsbestemte innholdskomponenter og teoretiske prinsipper, fikk også best resultater.

Vurdering og anbefaling

PALS er en omfattende intervensjonsmodell som viser resultater i forhold til reduksjon av problematferd på skolenivå. Programmet bygger på et solid teoretisk og empirisk grunnlag. Programmet stiller høye og tydelige krav til deltakelse og oppfølging. Det er omfattende, langsiktig og relativt ressurskrevende. Programmet har både en universell/skoleomfattende forebyggende tilnærming, og en selektiv individuell tilnærming til elever som viser alvorlige atferdsproblemer. Det er satset betydelige ressurser på å utvikle modellen, og det er bygd opp en sterk organisasjon og et kompetent forskningsmiljø for evaluering og oppfølging.

Dokumentasjon av effekter i norsk skole er foreløpig begrenset til en enkeltstudie. Designen som er anvendt i effektstudien, gir muligheter for å undersøke intervensjonseffekter, men har også begrensninger. Resultatene tyder blant annet på klare forskjeller mellom sammenligningskolene og prosjektskolene før intervensjonen, noe som kompliserer tolkning av effektene.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater. Faggruppen anbefaler PALS til bruk på barnetrinnet i grunnskolen. Det er sterkt ønskelig at dette programmet følges opp med ytterligere evaluering med sikte på å replikere positive effekter på problematferd under ordinære betingelser.

Skolemegling

Hovedfokus/innsatsområde

Konflikthåndtering og holdningsdanning – megling utført av likemenn/jevnealdrende (peer mediation).

Skoleslag/årstrinn

Grunnskole og videregående opplæring – alle klassetrinn.

Utgiver

Utdanningsdirektoratet

Materiell

- Veiledningshefte for de ansvarlige for innføringen av programmet i kommunen: "Eleven som ressurs i skolen 1 – Veiledning om innføring og gjennomføring av skolemegling".
- Veiledningshefte for lærere: "Eleven som ressurs i skolen 2 – Verkstedhåndbok for skolemegling".
- Veiledningshefte "Evaluering av skolemegling - en steg for steg håndbok".
- Video – "Når eleven tar ansvar".
- Materiell, oppgaver, oversikt over litteratur og videoer er tilgjengelig på Internett.

Skolemegling presenteres som en del av nettstedet for lærings- og oppvekstmiljøet (LOM) på Skolenettet, men har ingen nyere oppdateringer/publikasjoner.

Kostnader og tidsbruk

En sentral del av programmet er opplæring av lærere og elevmeglere. Skolene som bruker programmet, velger vanligvis en ansatt som meglingskoordinator. I tillegg gis det opplæring til en gruppe elever som er meglere. Det er utarbeidet en egen verkstedhåndbok for lærere i grunnskolen. Det skal minimum gjennomføres et dagskurs for elevmeglere, og de får veiledning av koordinatorene under megling og deltar på øvingssamlinger. Materialet til bruk i programmet ble sendt kostnadsfritt til skolene i prosjektperioden.

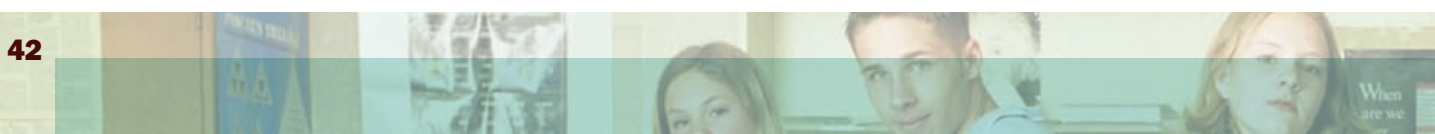
Tids- og ressursbruken på egen skole må dekkes over skolens budsjett. Det går ikke fram av sluttrapportene verken fra grunnskolen eller videregående opplæring hva som er omfanget av denne tids- og ressursbruken. Men i beskrivelsene antydes det at det kan gå med ca. en time til hver megling. Det er alltid to meglere med.

Målgruppe elever

Elever (grunnskole og videregående opplæring) og lærlinger.

Mål

- Bidra til å utvikle et godt, trygt og stimulerende læringsmiljø.
- Programmet skal stimulere til utvikling, utprøving og implementering av holdningsdannende tiltak og modeller for konflikthåndtering og megling i grunnskolen og videregående opplæring.
- Programmet skal bidra til allmenn kompetanseutvikling i skolen.
- Programmet skal bidra til å bevisstgjøre barn og unge på holdninger om mobbing og vold og styrke evnen til konstruktiv konflikthåndtering.
- Barn og unge skal ansvarliggjøres som partnere og meglere.



Arbeidsmåter/aktiviteter

Selve meglings situasjonene må betraktes som hovedarbeidsmåten i dette programmet. Tanken er her at den som er involvert i konflikten, best kan håndtere den gjennom direkte kommunikasjon med den andre parten. I konfliktsituasjoner mellom elever skal det på denne bakgrunnen startes megling. Elevene som er i konflikt, møter to meglere som har i oppgave å bidra til kommunikasjon mellom partene og etablere en avtale og skriftlig kontrakt som skal løse konfliktene. Etter en tid innkalles partene til oppfølging. Det legges opp til at elevene i størst mulig grad skal bedrive megling uten at læreren eller andre voksne er til stede i meglings situasjonene, men de skal være tilgjengelige. I opplæringen av meglere legges det vekt på trening i selverkjennelse, samarbeid, innlevelse, aktiv lytting og kommunikasjon. Dette skal sammen bidra til å utvikle samholdighet og aktiv konflikthåndtering.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Programmet har en teoretisk referanseramme, men den er ikke helt entydig. Programmet har en forankring i konflikthåndteringsarbeid internasjonalt, bl.a. Conflict Resolution Education (USA, Australia, England) samt i konfliktrådenes arbeid i Norge. Det henvises bl.a. i beskrivelsene til Pikas` forståelse av konflikt, Olweus` definisjon og forståelse av mobbing og Stories tilnærming til konflikthåndtering.

Implementeringsstrategier

Arbeidet med spredning og implementering av Skolemegling har pågått siden 1995. Det startet som et utviklingsprogram lansert som et samarbeidsprosjekt mellom Konfliktrådene/Justisdepartementet og grunnskolene/Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Seinere fortsatte det først som et prosjekt for spredning og videreutvikling i grunnskolen og deretter i videregående opplæring. I prosjektperioden for grunnskolen (1998-2001) og for videregående opplæring (2000- 2002) ble det gjennomført en serie regionale og nasjonale konferanser hvor deltakerskolene var invitert til å delta. Programmet har hatt betydelig spredning i Norge, og det er blitt brukt mye ressurser på å spre programmet. Det legges vekt på lokal forankring og eierskap til programmet, og det legges til grunn at kvaliteten på arbeidet avhenger av i hvilken grad man lykkes i dette arbeidet.

Understrekingen av elevmedvirkning og involvering er gjennomgående ved programmet. Elevenes rolle er sentral både i gjennomføring og implementering lokalt.

Det har også blitt gjort lokale forsøk med å utvikle konflikthåndtering som eget valgfag og kompetanseområde i skolen, men dette blir ikke lenger mulig med innføringen av Kunnskapsløftet. Det finnes også eksempler på nyere prosjekter hvor grunnskolen og den videregående skolen i samarbeid med det lokale lensmannskontoret jobber sammen om Skolemegling (Rissa i Sør-Trøndelag). Etter at den nasjonale implementeringen ble avsluttet i 2002, synes implementeringen å være overlatt til den enkelte skole og kommune. Ingen fagmiljø har fått ansvar for koordinering eller for å sikre en implementering av programmet. Det finnes våren 2006 ingen tilgjengelig statistikk over omfang/utbredelse og bruken av Skolemegling, verken i grunnskolen eller i videregående opplæring.

Evaluering

Den første utprøvingen av Skolemegling (1995-97) ble evaluert av Norsk senter for barneforskning (Hansen 1998), jamfør Rapport 2000. Etter dette har programmet ikke vært evaluert. Det finnes ulike rapporter både fra Læringscenteret og Fylkesmannen i Hedmark som beskriver og oppsummerer prosjektene i grunnskolen og den videregående opplæringen, men ingen systematisk evaluering. Det har imidlertid blitt utarbeidet en håndbok for evaluering basert på en engelsk mal som beskriver en mer systematisk selvevaluering av programmet. Det finnes ingen oversikt over i hvilket omfang denne evalueringshåndboken er blitt tatt i bruk. Programmene har ikke dokumentert effekt på aktuelle resultatområder da den evalueringen som ble gjennomført i 1998, har flere svakheter i evalueringdesignen.

For å kunne anbefale dette programmet til bruk i skolen vil det være behov for å gjennomføre en omfattende evaluering med bruk av kontrollgrupper med før- og ettermåling, som kan dokumentere om programmet har de ønskede effekter i forhold til konflikthåndtering og reduksjon av problematferd.

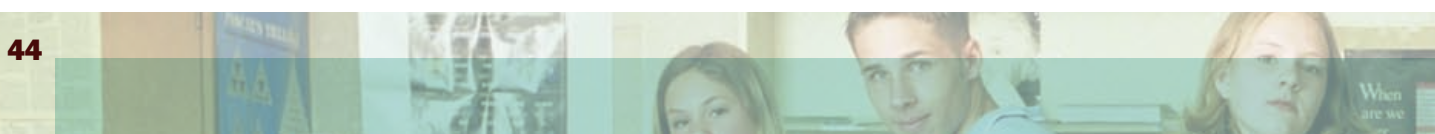
Vurdering og anbefaling

Skolemegling har hatt stor utbredelse i grunnopplæringen. Siden gjennomgangen i 2000 er programmet utviklet for videregående opplæring, men det foreligger ingen forskningsbasert dokumentasjon om resultatene. Programmet har omfattende, men generelle målsetninger.

Implementeringsstrategier er etablert, men det er en svakhet at det ikke finnes regional eller lokalt faglig koordinering av implementeringen, verken når det gjelder opplæring eller oppfølging. Programmet bør videreutvikles på en slik måte at en klarere presiserer målene for programmet.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 2: Program med god sannsynlighet for resultater. Det bør sikres at implementering av Skolemegling får en tydeligere faglig forankring med klarere ansvar for implementering, oppfølging og evaluering av programmet.



Steg for steg

Hovedfokus/innsatsområde

Undervisningsopplegget Steg for steg har til hensikt å redusere impulsiv og aggressiv atferd og forbedre barnas sosiale kompetanse. Det gjøres ved å øve opp ferdigheter på tre hovedområder: empati, impulskontroll/problemløsning og mestring av sinne.

Skoleslag/årstrinn

Barnehage og grunnskole (1.-7. trinn).

Programmet er tilpasset med egne pakker for barnehagen, 1.–4. trinn og 5.–7. trinn.

Utgiver

Nasjonalforeningen for folkehelsen.

Originalversjonen er amerikansk og heter "Second Step" og ble utviklet av Committee for Children i USA. Nasjonalforeningen for folkehelsen har oversatt og tilpasset den til norske forhold.

Materiell

- Undervisningsopplegg for å auke barns sosiale kompetanse. Barnehagen.
- Undervisningsopplegg for å auke barns sosiale kompetanse. 1.–4. klasse.
- Undervisningsopplegg for å auke barns sosiale kompetanse. 5.–7. klasse.
- Personalveiledning - barnehagen
- Lærerveiledning Steg for steg 1.-7. klasse.

Undervisningspakken består av plansjer, lærerveiledninger, CD, video, plakater og Steg for steg-materiellboks. Plansjene er i A3-størrelse med foto på den ene siden og veiledning til læreren på den andre. I lærerveiledningen er forankring og bruk av undervisningsopplegget beskrevet. I tillegg er det forslag til aktiviteter, sanger og bøker. Videoen med begrunnelse og erfaring fra Steg for steg kan brukes til opplæring av lærerkollegiet og eventuelt til foreldreutvikling. Plakatene tar for seg problemløsning og mestring av sinne-teknikkene. Innholdet er satt sammen slik at det på hvert trinn arbeides med de tre hovedområdene empati, impulskontroll/problemløsning og mestring av sinne. Men innen disse tre områdene er det en progresjon på ulike trinn.

Kostnader og tidsbruk

Materiellet har en fast innkjøpspris. Det antas at man bruker opplegget i barnehagen over 23 uker og i skolen over 20-30 uker. I veiledningen blir det anbefalt at gruppen har en leksjon i uken.

Det er ikke et krav om at barnehagene og skolene deltar på kurs for å bestille og bruke Steg for steg, men det anbefales. Nasjonalforeningen for folkehelsen har utdannet kursledere som tilbyr kurs tilrettelagt for den enkelte skoles/kommunes behov. De anbefaler at ansatte i SFO, foreldrerepresentanter m.fl. deltar.

Målgruppe

Undervisningsopplegget retter seg mot barn i barnehagen og grunnskolens 1. til 7. trinn.

Mål

Steg for steg har til hensikt å lære barn prososiale ferdigheter og redusere impulsiv og aggressiv atferd. Denne overordnede hensikten med programmet bygger på følgende målsettinger:

1. Øke barns evne til å
 - forstå egne og andres følelser
 - ta andres perspektiv
 - vise medfølelse og omtanke for andre
2. Redusere barnas impulsive og aggressive atferd ved å
 - bruke en metode for problemløsning i sosiale situasjoner
 - trene på sosiale ferdigheter
3. Dempe barnas sinnereaksjon ved å
 - få barna til å bli oppmerksomme på hva som gjør dem sinte
 - få dem til å legge merke til hvordan sinnet føles
 - lære dem å bruke teknikker for å dempe sinnet

Arbeidsmåter og aktiviteter

Steg for steg er delt opp i leksjoner som gjennomføres på 30 til 45 minutter. I leksjonen ligger det et forslag til samtale som tar 10- 20 minutter, og som etterfølges av rollespill eller aktiviteter. De siste fem minuttene brukes til avrunding og overføring til praksis. I veiledningen er det angitt forslag til hvordan ferdighetene kan overføres til lek i barnehagen, på skolen, i hjemmet og lignende. Det er lagt opp til at programmet kan anvendes både som leksjoner, når det oppstår ledige øyeblikk, og i praksis. Leksjonene innebærer samtaler i grupper, og en kan selv velge størrelsen på gruppene. I veiledningen for skolen anbefales det at undervisningsopplegget tas i bruk på alle trinn det er beregnet for. Videre anbefales det at kontaktlæreren har hovedansvaret for gjennomføring av opplegget. Et minimum er at to i personalgruppen må arbeide med opplegget.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Programmet bygger i stor grad på forskningsbasert kunnskap om empati, impuls kontroll og mestring av sinne. Programmet er faglig fundert og har forankring i atferdsteori.

Implementeringsstrategier

Programmet har enkel strategi for implementering. Det er utarbeidet lærerveiledning med råd om hvordan undervisningsopplegget kan gjennomføres. I tillegg er det en veiledning til hver leksjon på plansjenes bakside. Den primære implementeringsstrategien er opplæring av personalet, men det er ikke et krav. På skolenivå er det både mulig at hele skolen bruker programmet, og at enkeltlærere eller grupper av lærere gjennomfører opplegget.

Det er foretatt en kvalitativ implementeringsstudie (Larsen 2005) som har vurdert hvilke organisatoriske og individuelle faktorer som påvirker implementeringen og bruken av Steg for steg i skolen. Hensikten er også å evaluere hvilken betydning implementeringskvaliteten har for resultatene på skolene, men denne studien omfatter ikke resultater på elevnivå. Studien anbefaler sterkere teoretisk grunnlag for opplegget og sterkere krav om opplæring i bruk av materialet. Videre viser studien at der undervisningsopplegget ble implementert skoleomfattende, viste lærerne best gjennomføringsevne og større lojalitet til opplegget enn på skoler som brukte programmet nå og da.



Undervisningsopplegget Steg for steg er solgt i et stort opplag, og ca 65 % av skolene har det. Hvor mange skoler som bruker det aktivt, finnes det ingen oversikt over. Undervisningsopplegget er også tatt i bruk i andre land. Det er kjent at programmet er i bruk i de nordiske landene og originalversjonen "Second Step" brukes i USA.

Evaluering

Universitet i Bergen har iverksatt en evalueringsstudie om bruken av Steg for steg i norske skoler. På det nåværende tidspunkt foreligger det kun en casestudie om implementering av opplegget ved fire norske grunnskoler (Larsen 2005), slik det er referert til ovenfor. Vi har derfor måttet vurdere evalueringen på bakgrunn av studier foretatt i USA.

Det er foretatt ulike evalueringer av resultatene av opplegget i USA (Grossmann 1997, Sandèn og Sylwan 2003, Spargue m.fl. 2001, Taub 2001, Frey 2005). Flere av disse omfatter resultater på elevnivå der en intervensjonsgruppe og en sammenligningsgruppe blir målt før og etter at intervensjonen har blitt gjennomført. Flere av disse er supplert med lærervurderinger. En studie omfatter afroamerikanske elever, mens en annen studie kombinerer Steg for steg med en annen intervensjon. De amerikanske studiene viser derfor til ulike resultater. Det generelle bildet er at undervisningsopplegget gir positive resultater når det gjelder elevenes sosiale kompetanse, samt noen sider av elevenes prososiale atferd, særlig når elevene ikke allerede har utviklet antisosial atferd.

Evalueringene i Norge viser at opplegget kan gi gode resultater dersom skolene følger de anbefalte implementeringsstrategiene ved å forankre opplegget på skolenivå over tid. Videre at man vektlegger opplæringen av ansatte i institusjonene, som også skal ha ansvar for implementering og gjennomføring av programmet. Vi vurderer derfor at programmet har god sannsynlighet for å gi resultater i å utvikle generell sosial kompetanse.

Vurdering og anbefaling

Steg for steg bygger på en teoretisk tilnærming som gir støtte til antakelser om positive resultater av programmet. Innholdet og aktivitetene i programmet har sammenheng med dette teoretiske kunnskapsgrunnlaget. Forankringen er dokumentert i veiledninger og plansjer. I Norge foreligger ikke evalueringen med en design som kan dokumentere effekter på aktuelle resultatområder. Forskergruppen kjenner til at det er iverksatt en slik studie, men den foreligger ikke på det nåværende tidspunkt.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 2: Program med god sannsynlighet for resultater. De utenlandske studiene viser til positive, dokumenterte resultater, men blant annet fordi undervisningsopplegget er tilpasset norske forhold, synes det vanskelig å kunne konkludere på bakgrunn av disse studiene.

Zero

Hovedfokus/innsatsområde

Hovedfokus for programmet er å redusere og forebygge mobbing. Det legges vekt på å etablere en autoritativ klasseledelse og til dels å forebygge andre atferdsproblemer i tillegg til mobbing.

Skoleslag/årstrinn

Barnetrinnet og ungdomstrinnet.

Utgiver

Senter for atferdsforskning (SAF), Universitet i Stavanger

Materiell

- Zero SAFs program mot mobbing. Lærerveiledning
- Elevrådets idéhefte mot mobbing. Barnetrinnet
- Elevrådets idéhefte mot mobbing. Ungdomstrinnet
- Skolens handlingsplan mot mobbing
- Mobbing. Håndbok for foreldre

Zero folder. Norsk versjon og engelsk versjon.

Kostnader og tidsbruk

Materiellet kan kjøpes eller lastes ned gratis fra nettet.

Tidsforbruket i prosjektperioden på 14 måneder:

Prosjektgruppen møtes fem ganger i året på seminar som ledes av Zero-fagpersoner, og alle lærerne deltar på et kurs (en dag). I tillegg kommer veiledning av Zero-personalet i prosjektperioden via telefon og/eller e-post.

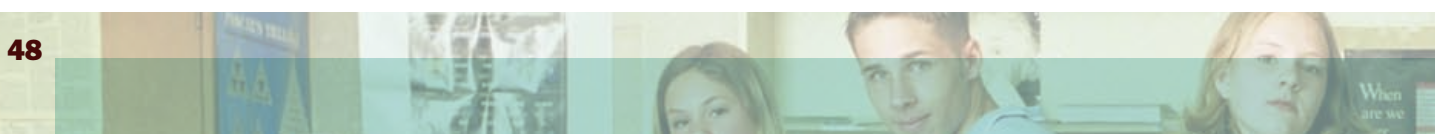
Pris for programdeltakelse er på det nåværende tidspunkt kr 18 000 for skoler med flere enn 50 elever, og kr 15 000 for skoler med færre enn 50 elever.

Målgruppe elever

Alle elever, men særlig elever som utøver mobbing (plagere), elever som blir utsatt for mobbing (mobbeofre), elever som er i risiko for å utøve mobbing, og elever som er i risiko for å bli mobbeofre.

Mål

Reduksjon og forebygging av mobbing.



Arbeidsmåter og aktiviteter

Zero-programmet er basert på en integrativ organisasjonsmodell som innebærer at det ikke bygges opp en omfattende prosjektorganisasjon, men at skolens alminnelige organer anvendes i så bred utstrekning som mulig. Skolens ledelse og nøkkelpersoner utgjør således en ressursgruppe med det overordnede ansvar for innføring og oppfølging av Zero-programmet. Lærerteam omkring de enkelte klassene arbeider med Zero-materialet, og kollegagruppen og elevrådet utarbeider skolens handlingsplan mot mobbing ut fra retningslinjer i Zero-programmet. Det er utviklet materiell til bruk på foreldremøter på skolen med henblikk på diskusjoner om hvordan foreldrene kan og bør trekkes inn i arbeidet. I forbindelse med innføringen av Zero-programmet opprettes en skolegruppe bestående av representanter for ressursgruppene fra 3–5 skoler. I denne gruppen gis faglig støtte og materiell fra fagpersoner fra Zero. Gjennom skoleåret avholdes fagseminar for ressursgruppene og kollegiene. Ved programstart og avslutning gjennomføres en spørreskjemaundersøkelse ved hjelp fra Zero, Senter for atferdsforskning.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Zero er en systemteoretisk, forskningsforankret intervensjonsmodell med en bred skolebasert tilgang, hvor størstedelen av programmet er integrert i det vanlige skolearbeidet.

Implementeringsstrategier

Det er utarbeidet klare implementeringsstrategier, som omfatter kartlegging av mobbingens omfang, gjennomgang av ledelsens, lærerkollegiets og elevrådets rolle, kurs for lærerne, samarbeid med foreldrene, retningslinjer for praksis, samarbeid mellom skoler, miljøpatroljer, fadderordninger og informasjonsstrategier.

Evaluering

Programmet er evaluert to ganger av programutvikleren, og begge gangene er det anvendt en såkalt kvasiexperimentell design, hvor intervensjonsgruppen ble sammenliknet med en referansegruppe som kontroll. Den første evalueringen, basert på selvrapportering, ble foretatt ved skoler fra en og samme by. Her ble to elevgrupper på i overkant av 300 elever på 1. trinn som hadde deltatt i programmet, sammenliknet med to grupper av elever fra 1. trinn som ikke hadde deltatt i programmet. Av resultatene framgikk det at intervensjonsgruppen klarte seg signifikant bedre enn kontrollgruppen både m.h.t. reduksjon i antall elever som mobbet andre, og i antall elever som ble utsatt for mobbing. Senere er en mer omfattende evaluering gjennomført, med data i form av selvrapportering fra over 20 000 elever fra 2. til 7. klasse, med pre- og posttesting med ett års mellomrom i forbindelse med intervensjonen. Elevene kom fra de fleste fylker i Norge. Resultatene herfra er blitt sammenliknet med referansegrupper som var valgt ut slik at de kunne betraktes som representative for landet. Av resultatene fra denne undersøkelsen framgikk det at det var en moderat, ikke signifikant, reduksjon av antallet selvrapporterte mobbere i intervensjonsgruppen, mens reduksjonen i antallet selvrapporterte mobbeofre var signifikant. Et viktig resultat var den store variansen i effekt mellom skolene, slik at noen data fra noen skoler viste kraftige reduksjoner på 50 - 80 %, mens data fra andre skoler ikke viste signifikant reduksjon.

Vurdering og anbefaling

Programmets sterke sider er at det har replikerte dokumenterte resultater og en solid teoretisk forankring. Evalueringsdesignen bygger på før- og ettermåling med referansegrupper. Programmet er basert på en "integrativ organisasjonsmodell" som – i motsetning til en prosjektorganisasjonsmodell – innebærer at skolens allerede etablerte samarbeidsformer anvendes i forbindelse med implementeringen. Valget av denne modellen er bl.a. basert på antakelsen om at det vil sikre en bedre langtidseffekt – noe som imidlertid foreløpig ikke er dokumentert. Den siste av de to evalueringene er ganske omfattende, og påvisning av forskjeller mellom intervensjons- og kontrollgruppene må i stor utstrekning sies å gi støtte til antakelsen om at de positive resultatene skyldes programmet. Det kan være viktig å klargjøre hva som karakteriserer skoler som klarer seg godt, og skoler som klarer seg mindre bra. Et positivt trekk ved implementeringsmodellen er at den er relativt lite ressurskrevende gjennom at det anvendes organer som allerede fins i skolens alminnelige struktur. En svakhet ved evalueringene er den ensidige bruken av selvrapportering – som bl.a. kan innebære en underrapportering av egen "mobbeatferd".

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater og kan anbefales for videre bruk i skolen. Det vil likevel være ønskelig at evalueringene utvides til å omfatte mer enn elevenes selvrapportering.



Zippys venner

Hovedfokus/innsatsområde

Programmet fokuserer på tidlig intervensjon og styrking av motstandskraft og mestring.

Skoleslag/årstrinn

Programmet er i Norge innrettet mot 1. trinn på barnetrinnet.

Utgiver

Internasjonalt er det den britiske organisasjonen Partnership for Children (PfC) som har rettighetene til programmet. I Norge har organisasjonene Voksen for Barn lisens på programmet fram til 2010 med opsjon på forlengelse.

Materiell

- En brukervennlig mappe med veiledningshefte for lærere.
- Hefter med fortellinger og lærerveiledning til seks ulike moduler.
- Illustrasjoner/vedlegg til seks ulike moduler.

Kostnader og tidsbruk

Undervisningsopplegget fordeles over 24 t/leksjoner. En leksjon er på 45-50 minutter pr. uke. Lærerne må i forkant ha deltatt på en to dagers workshop hvor de får opplæring i programmet. I tillegg må alle lærerne delta på veiledning minimum tre ganger i løpet av gjennomføringen (24 uker). Så langt har programpakken blitt tilbudt skolene gratis (med midler fra SHdir). Skolene dekker reiseutgifter/vikarutgifter for deltakere på workshop.

Målgruppe elever

Programmet retter seg mot 6-8-åringene.

Mål

Programmet har som hovedmål å forebygge emosjonelle vansker ved å stimulere til bedre mestring/takling av dagliglivets problemer (stressmestring). Konkrete mål er å utvikle barnas sosiale ferdigheter, gjøre dem bedre i stand til å identifisere og snakke om følelser, bedre deres kommunikative evner, utvikle vennsferdigheter og konfliktløsningsferdigheter samt lære dem å takle forandringer og tap og støtte andre barn som har det vanskelig.

Arbeidsmåter/aktiviteter

Læremidler, undervisningsopplegg og aktiviteter er godt innrettet og tilpasset målgruppen og legger til rette for en stor grad av elevinvolvering og egenaktivitet. Programmet er samtale- og dialogbasert. Barna stimuleres til å dele sine erfaringer og finne løsninger. Det tas utgangspunkt i de illustrerte fortellingene om Zippy og vennene hans. Disse er bygd opp rundt seks temaer som omhandler en gruppe barn og et pinnedyr som heter Zippy. Temaene overføres til konkrete hverdags erfaringer i barnas liv på skolen og ellers.

Teoretisk/empirisk grunnlag

Programmet bygger på teori og empiri om tidlig forebygging og styrking av motstandskraft og mestring. Sentralt står mestringsteoriene til Lazarus og Folkman (1984).

Implementeringsstrategier

Programmet er så langt, våren 2006, prøvd ut hovedsakelig i to fylker, Oppland og Rogaland. 26 skoler har startet opp med programmet i disse to fylkene + på en skole i Hedmark og to i Vest-Agder. Fra høsten 2006 vil det blant annet skje en spredning i Sør-Trøndelag. Programmet forankres i den enkelte skole. Det opereres med kriterier for deltakelse:

- Flere skoler i samme kommune starter samtidig.
- Skoleledelsen og de ansatte forplikter seg til å følge opp og ønsker å satse på programmet.
- Materiell og struktur må følges.
- Alle lærere som skal undervise i Zippy, må delta på dagens workshop før igangsetting.
- Lærerne må delta på minimum tre veiledninger i løpet av tiden de bruker til å gjennomføre programmet (24 uker).
- PP-tjenesten og/eller skolehelsetjenesten deltar i gjennomføring og/eller veiledning.
- Små skoler danner nettverk med andre skoler.

PP-tjenesten prioriteres som spredningsagenter i de enkelte kommunene. Det er en sentral programansvarlig i Voksne for Barn og et system med regionale programmedarbeidere som har ansvaret for gjennomføring av workshops før oppstart og veiledning underveis. Programmet har fått økonomisk tilskudd fra Sosial- og helsedirektoratet. Programmet har i Norge fått en tverrfaglig innretning hvor helsesøstere i skolehelsetjenesten er aktivt involvert i tillegg til lærere på skolen og ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Det legges opp til en planmessig utbygging av programmet nasjonalt med vekt på lokal forankring og skolering. Det går ikke fram av beskrivelsene om det er noen form for oppfølging og vedlikehold i etterkant, eller om veiledning tilbys også når programmet gjentas og videreføres ved den enkelte skole.

Evaluering

Denne framstillingen bygger primært på en større prosess- og effektstudie av en revdert utgave av programmet som ble gjennomført i Litauen og Danmark i 2003. Resultatene ble nylig publisert i en artikkel (Mishara og Ystgaard 2006). Denne studien er en sammenlignende studie av korttidseffekter og implementering av programmet. Det ble anvendt en såkalt kvasiekperimentell design med standardiserte spørreskjema og observasjonsmetoder. Til observasjon brukte lærerne Gresham og Elliots (1990) måleinstrument til å skåre barns sosiale ferdigheter. Til å måle mestringserfaringene til barna ble det anvendt et eget skjema (Ryan-Wenger 1990). 322 barn fra 17 førsteklasse i seks fylker på Fyn, Danmark, og 314 barn fra 16 barnehager og skoler i Vilnius, Litauen, inngikk i studien. I tillegg var det kontrollgrupper med elever fra barnehager og skoler i begge land. Utvalget av skoler er ikke tilfeldig (randomisert). Men det går ikke fram av beskrivelsen hvordan utvalget av skoler og barnehager har foregått. Lærerne som implementerte programmet, var de samme som scoret elevene før og etter deltakelse i programmet. Alle barna i kontroll- og intervensjonsgruppen ble intervjuet av uavhengige fagpersoner.

Resultatene av evalueringen i Litauen og Danmark viste en klart intervensjonseffekt på sosiale ferdigheter, men også på problematferd. Mens for mestring var effektene mindre konsistente. Det er ikke gjennomført evalueringsstudier av programmet i Norge. Det planlegges en større, randomisert effektstudie i Norge hvor både foreldre, lærere og barn er informanter.



Vurdering og anbefaling

Zippys venner bygger på forskningsbasert kunnskap som gir støtte til antakelser om positive resultater av programmet. Det er to forhold som skiller programmet fra andre skolebaserte programmer. Det har valgt å rette innsatsen mot elever på første trinn, og det har en innretning hvor helsesøstrene er aktivt koblet inn sammen med lærerne lokalt. Videre er det positivt at programmet har en klart definert implementeringsstrategi, og at det legges vekt på at skolen skal ha opplæring og ansvar for gjennomføringen.

Anbefaling

Programmet vurderes å tilhøre kategori 3: Program med dokumenterte resultater. Programmet har blitt utviklet og revidert og har i den versjonen som implementeres i Norge, blitt evaluert med positiv effekt i Danmark og Litauen. Programmet bør også bli evaluert under norske forhold, og det er derfor positivt at en slik evaluering er under planlegging. Vi anbefaler programmet til bruk i norske skoler med dette forbehold.



Referanser

Aggression Replacement Training (ART)

Aggression replacement training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects- Gundersen, K and Svartdal, S – Scandinavian Journal of Educational Research.

Evaluation of Norwegian postgraduate training programme for the implementation of ART – Gundersen, K and Svartdal, S – Psychology, Crime and Law, December 2005

ART – virksomheten- Rogaland Høgskole – brosjyre

ART – en metode for trening av sosial kompetanse – Gundersen, K, Finne, J og Olsen, TM – Rogaland Høgskole - 2005

Nettverk og sosial kompetanse - Gundersen, K og Moynahan, L , Gyldendal Akademiske – 2006

Erstatt aggresjon, Moyahan, L. Strømgren, B og Gundersen, K (red) Univesitetsforlaget – 2005

Aggresjon i skolen: Noe kan gjøres og noen gjør det Moyahan, L 2002

Sosialkompetanse – Høydal, GM – Spesialpedagogikk 0604

SMART school leaders – leading with emotional intelligence – Patti, J and Tobin, J 2003

Outcome evaluation of Washington state's research based programme for juvenile offenders

Connect (Respekt)

Roland E. & Galloway, D. (2004). *Can we Reduce Bullying by Improving Classroom Management?* ACPA Occasional Papers, 23, 35-40.

Galloway, D. & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In Smith, P. K., Pepler, D., Rigby, K. (Eds.), *Bullying in Schools – How successful can interventions be?* Cambridge, 37**

Roland, E. Bjørnsen, G., & Mandt, G. (2001). Taking back adult control. A report from Norway. In Smith, P. K.(Ed.), *Violence in Schools* (pp. 200-215). Routledge.

O'Moore, A. M., & Minton, S. J. (2001). Tackling violence in schools in Norway: A broad approach. <http://www.gold.ac.uk/connect/evaluationnorway.html>

Ertesvåg, S. (2003). ConnectOSLO. Rapport fra gjennomføring og evaluering av pilotprosjektet skoleåret 2002-2003, Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.

De utrolige årene (Webster-Stratton)

Webster-Stratton, C. 2005. *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn* Oslo: Gyldendal Akademiske

Webster-Stratton, C., m.fl 2004. Treating Children with Early-Onset Conduct Problems: Intervention Outcomes for Parent, Child and Teacher Training". I *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 2004, Vol 33, No 1, 105-124

Webster-Stratton, C & Reid, M - J ? "Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children - The Foundation for Early Readiness and Success: Incredible years Classroom Social Skills and Problem Solving Curriculum" ?

Nasjonale implementeringsplan inkl. Spørreskjema (kilde)

Informasjonsbrosjyre " De utrolige årene"

Det er mitt valg

Malmin, G & Ruud.L.S. 2000. Det er mitt valg (Lærermanual)

Malmin, G & Ruud. L.S. 2004. *De viktige årene. Hvordan kan vi hjelpe og støtte våre barn? – en bok for foreldre.* Oslo: Lions Quest Foundatiton Norway.

Malmin, G & Ruud. L.S. 2003. Det er mitt valg. Opplegg for foreldremøter. Oslo: Lions Quest Foundatiton Norway.

Malmin, G. 2001 Det er mitt valg (Lions Quest). Vurdering. Delrapport 1: Skolering av lærere. Lions Quest-programmet. Oslo: Lions Quest Foundatiton Norway.

Malmin, G. 2001 Vurdering. Delrapport 2: Bruk av opplegget. Lions Quest-programmet. Oslo:Lions Quest Foundatiton Norway.

Malmin, G. 2002 Det er mitt valg (Lions Quest). Vurdering. Delrapport 3: Effekter på elevatferd (fase 1). Oslo: Lions Quest Foundatiton Norway.

Malmin, G. 2005 Det er mitt valg (Lions Quest). Vurdering. Delrapport 4: Effekter på elevatferd (fase 2). Oslo: Lions Quest Foundatiton Norway.

Du og jeg og vi to

Du og jeg og vi to – teoriboka – Lamer, K – Gyldendal Akademiske- 2001

Du og jeg og vi to – Håndbok, Kari Lamer

Du og jeg og Truls og Trine – 25 barnefortellinger, Kari Lamer

Fra rammeprogram til handling – sluttrapport Skedsmo kommune - Fylkesmannen i Oslo og Akershus 2004, Lamer, K og Hauge, S

Utvikling av "Du og jeg og vi to" et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling i barnehagen, Lamer, K

Fra best til bedre – kvalitetssikring av norske barnehager – Gulbrandsen, L og Sundnes, A - NOVA Rapport 9/04

KREPS

Manger, T., Eikeland O.J., og Asbjørnsen, A. 1998. *Første elevkullet i KREPS.*

Evaluering av "Kreativ problemløsning i skulen" i Hordaland. Delrapport 1: Pilotundersøkinga. Bergen: Institutt for samfunnspsykologi, Det psykologiske fakultet, Universitet i Bergen.

Manger, T., Eikeland O.J., og Asbjørnsen, A. 1999: *KREPS – delrapport 2: Deltakarane sine vurderingar av det sosial-kognitive treningsprogrammet.* Bergen: Institutt for samfunnspsykologi, Det psykologiske fakultet, Universitet i Bergen.

Manger, T., Eikeland O.J., og Asbjørnsen, A. 1999. *KREPS – delrapport 3: Effektar av sosial-kognitiv trening på ungdomsskoleelevar sin sosiale kompetanse.* Bergen: Institutt for samfunnspsykologi, Det psykologiske fakultet, Universitet i Bergen.

Manger, T., Eikeland O.J., og Asbjørnsen, A. 1999. *KREPS – delrapport 4: Effects of social-cognitive training on students´ locus of control.* Bergen: Institutt for samfunnspsykologi, Det psykologiske fakultet.

Manger, T., Eikeland O.J., og Asbjørnsen, A. 2000. *KREPS – delrapport 5: Effects of social-cognitive training on students´ empathy.* Bergen: Institutt for samfunnspsykologi, Det psykologiske fakultet, Universitet i Bergen.

Statens utdanningskontor i Hordaland, Askøy kommune, Kvam kommune, Kvinnherad kommune, Lindås kommune, Stord kommune og Eikelund kompetansesenter (1999): *Kreativ problemløsning i skolen KREPS. Eit sosialt-kognitivt treningsprogram på utvikling av sosial kompetanse for elevar i ungdomsskolen.*

Sluttrapport for prosjektperioden 1998-1999. Bergen: Statens utdanningskontor i Hordaland.



Læringsmiljø og Pedagogisk analyse (LP-modellen)

Bø, I. (2003). Læringsmiljø og problematferd – et forskningsbasert samarbeidsprosjekt. Systemteoretisk analysemetode – en veileder.

<http://www.eldhusetfagforum.no/LP-prosjektet/pdf/Veilederen.pdf>

Nordahl, T. (2004). Læringsmiljø og problematferd. *Spesialpedagogikk*, nr. 4, 14-24.

Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. *Psykologisk og Pædagogisk Rådgivning*, 5/6, 629-646.

Lier, S. R. (2005). Ny modell ga bedre læringsmiljø. *Utdanning*, 23.

Pettersen, J. R. (2004). Verktøy for bedre læringsmiljø. *Utdanning*, 15/16.

Sandsdalen, Ø. (2005). Krafttak for et bedre læringsmiljø. *Hjem og skole*, 4.

Vold, E. K. (2005). Lærere analyserer egen praksis. *Statped*, 4.

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

Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd

Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.

Olweusgruppen: Ulike informasjonsskriv om Olweusprogrammet, oversikt over kostnader og materiell.

Kallestad, J. H. & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus bullying prevention program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6.

Olweus, D. (2004). The Olweus bullying prevention programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge University Press.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among Schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, pp. 411-448. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, XII, 495-510.

Olweus, D. & Alsaker, F. D. (1991). Assessing change in a cohort-longitudinal study with hierarchical data. In D. Magnusson, L. R. Bergman, G. Rudinger & B., Törestad (Eds.), *Problems and methods in longitudinal research: Stability and change*, pp. 107-132. Cambridge University Press.

Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11, 389-402

Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS)

Skoleomfattende kartlegging av elevatferd – Arnesen, A og Ogden, T

Arnesen, A, M. A. Sørli, og T. Ogden (2003): Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen - et skoleomfattende tiltaksprogram. *Spesialpedagogikk*, 9, 18-27.

Sørli, M.-A. og T. Ogden (under publ. 2006): Immediate Impacts of PALS; A School-Wide Multi-Level Program Targeting Behavior Problems in Elementary School

Arnesen, A. og T. Ogden (2006): Skoleomfattende kartlegging av elevatferd. *Spesialpedagogikk*, 2, 18-29

Arnesen, A., T. Ogden og M.-A. Sørli (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skolemegling

Prosjekt skolemegling i grunnskolen 1998-2001 – sluttrapport

Elever kan selv – evaluering av utviklingsprogram for skolemegling – Einar Hansen

Skolepsykologi – temanr. om skolemegling 2/1999

Winning against violent environments program – mediation training manual

National Conference on Conflict resolution education - Ohio, USA 2004

Evaluering av skolemegling – steg for steg handbook – Læringscenteret 2001

Eleven som ressurs 1. veiledning om innføring og gjennomføring av skolemegling- KUF/Justisdep 2000

Eleven som ressurs i skolen 2 – verkstedhåndbok for skolemegling – KUF/Justisdept – 2001

Skolemegling i videregående opplæring rapport 2000 – Statens utdanningskontor - Hedemark

Skolemegling i videregående opplæring rapport 2001 – Statens utdanningskontor - Hedemark

Skolemegling i videregående opplæring rapport 2002 – Fylkesmannen i Hedemark

Skolemegling i videregående opplæring sluttrapport 2000 - 2002 – Læringscenteret

Jones, T.S. og Kmitta, Eds (2000): Does it work? The case for Conflict Resolution Education in our National Schools. Washington DC, Association for Conflict resolution (denne ref relaterer til Conflict resolution Education i teksten)

Olweus, D. (1992): *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre*.

Universitetsforlaget, Oslo

Pikas, A (1976): *Konflikter kan løses*. NKI forlaget, Oslo

Storie, F (1998): *Conflict resolutions in schools. A canadian perspective*



Steg for steg

Frey, K.S. m.fl. 2005. *Effects of a school- based social- emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behaviour.* <http://www.sciencedirect.com>

Grossmann, D.C. 1997. Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum Among Children in Elementary School. A randomized Controlled Trial. I *The Journal of the American Medical Association*, Volume 277.

Larsen, T. 2005. Evaluating principals' and teachers' implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools. University of Bergen: Ph.D McMahon, S.D & Washbrun, J.J.

2003. Violence Prevention: An Evaluation of Program Effect with Urban African American Students. I *The Journal of Primary Prevention*, Vol.24, No.

Sire, A. 2003: "Hvordan egner Steg for steg seg i læreres arbeid med elevers sosiale kompetanse og problematferd". Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo

Sandèn, U og Sylwan, U. 2003. *Vad är problemet? Pedagogers värdering av programmet 'Stegvis i skolen' en utvärdering inom Spånga- Tenesta stadsdelsförvaltning. En kvalitativ undersökelse?*

Spargue, J. m.fl. 2001. Translation Research into Effective Practice: The Effects of a Universal Staff and Student Intervention on Indicators of Discipline and School Safety. I *Education and Treatment of Children*, Vol 24. No 4.

Taub, J. 2001. Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a Rural Elementary School. I *School Psychology Review* 2001, Volum 31 No. 2, pp. 186-200

ZERO

Roland, E. & Galloway, D. (2004). Can We Reduce Bullying by Improving Classroom Management? *ACPP Occasional Papers*, 23, 35-40.

Galloway, D. & Roland, E. (2004). Ireland: the Donegal Primary School's anti-bullying project. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools – How successful can intervention be?* Cambridge, 37**

O'Moore, A. M. & Minton, S. (2004). Ireland: the Donegal Primary School's anti-bullying project. . In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools – How successful can intervention be?* Cambridge, 275**

Roland, E., Bru, E., Midthassel, U., & Vaaland, G. Anti-Bullying Efforts in Norway 2001-2004: Effects from the national Manifesto against bullying and the Zero-program. (Manuskript under utarbeidelse).

Bakgrunnsstudier

Roland, E. & Ddsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behaviour*, 27, 446-462.

Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom Influences on Bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.

Roland, E. & Galloway, D. (2004). Professional Cultures in Schools with High and Low Rates of Bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 241-260.

Roland, E & Munthe, E. (1997). The 1996 Norwegian Program for preventing and managing bullying in schools. *The Irish Journal of Psychology*, 18, 233-247.



Zippys venner:

Effectiveness of mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's friends – Mishara, B og Ystgaard, M Early Childhood research Quarterly 21/06
Søknad om tilskudd til SHDir budsjettåret 2006
Exploring the Potential of Primary Prevention – Mishara, B og Ystgaard, M Crisis 21/1 2000
Undervisningsprogrammet Zippys venner- Sinte følelser - Veia, I Suicidologi 3/04
One year follow up of the effects of Zippy and friends on participants in Lithuania, Mishara, B og Ystgaard, M
Evaluation of the revised Reaching Young people Programme in Denmark and Lithuania, Gresham, F. M og Elliot, S. N (1990): Social Skills Rating System. American Guidance service, Circle Pines, Minn.
Lazarus, R. S og Folkman, S. (1984) Stress Appraisal and Coping. Springer: New York
Mishara, B og Ystgaard, M – august 2001
Evaluation report – evaluation in the reaching young people pilot programme in Denmark, Mishara, B and Ystgaard, M 1999.
Ryan-Wenger, N (1990) Development and psychomotoric properties of the schoolagers coping strategies inventory. Nursing research 39(6) s. 344- 349.

Annet:

Nordahl, T. & Overland, T. (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. NOVA-rapport 20/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
Nordahl, T. 2003. *Alvorlige atferdsvansker : effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret
Nordahl, T. m.fl. 2005. *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
Rapport 2000: *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av KUF og BFD.
Sørli, M.-A. (1991): *Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom. En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Rapport 4. Oslo: Barnevernets utviklingssenter / Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
Utdanningsdirektoratet. 2006. *Utdannings-speilet 2005 - Kunnskap for utvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet



Kunnskapsplattform for forebyggende og helsefremmende arbeid i skolen - med særlig fokus på rusmidler og tobakk

Øystein Gravrok, Vegard A. Schancke,
Marit Andreassen, Pål Domben

■ Innledning

Bakgrunn

Forebyggende tiltak retter seg ofte mot et delproblem, for eksempel rusmisbruk, vinningsforbrytelser eller voldsforbrytelser. Dermed overser man at sosiale fenomener henger sammen og vanskelig kan ses atskilt fra hverandre (Øia 2000). Forskning viser da også at det er sammenheng mellom ulike problemområder, og at forebygging rettet mot én type problem også vil kunne virke inn på andre problemer (Olweus og Limber 1999, Nordahl m.fl. 2005).

Bondevik 2-regjeringens handlingsplan mot rusmiddelproblemer 2006–2008 understreket at forebygging av rusmiddelproblemer i større grad må ses i sammenheng med generell forebygging. Metodene som benyttes for å forebygge og intervenere tidlig mot atferdsproblemer i skolen, mobbing, røyking eller kriminalitet, forebygger også rusproblemer (Arbeids- og sosialdepartementet 2005). Kunnskapsoppsummeringen refererer derfor også til forskningslitteratur knyttet til atferdsproblemer blant barn og unge, til røyking blant ungdom og til skolens sosiale og fysiske miljø.³

Avgrensninger

Kunnskapsoppsummeringen har følgende avgrensning:

- **Tema:** Generelt fokus på forebygging
- **Arena:** Skolen. Andre arenaer berøres i rapporten i sammenheng med skole
- **Målgrupper for de tiltak som belyses:** Lærere, skoleledelse og elever, samt foreldre/foresatte
- **Breddefokus;** Lokal skolestrategi, bestående av
 - godt læringsmiljø
 - helhetlig plan for forebyggende tiltak i skolen, som vil være hovedfokus i rapporten
 - skolens samarbeid med foreldre/foresatte og lokalmiljøet
- **Tiltaksfokus:** Kunnskaps- og forskningsbaserte⁴ skole- og klassesentrerte tiltak (universelle tiltak) i hovedsak, og til en viss grad elevsentrerte tiltak⁵

■ Skolen som arena for forebyggende arbeid

Nasjonale retningslinjer fastslår at skolen skal fremme god helse og bidra til en positiv personlig og sosial utvikling hos elevene, og gjennom dette forebygge forhold som rusproblematikk, psykiske problemer, kriminalitet og lignende. I opplæringslovens § 9a heter det at alle elever i grunnskole og videregående opplæring har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette underbygges i det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet der det i flere av fagplanene uttrykkes at elevene skal utvikle en helsefremmende livsstil og lære å ta vare på



egen psykisk og fysisk helse. Det påpekes også at dette sosial- og helseforebyggende arbeidet skal foregå i et nært samarbeid med hjemmet.

I nasjonal og internasjonal forskningslitteratur fremheves det at skolen bør ha en sentral, aktiv og integrerende rolle i det forebyggende arbeidet (Bremberg 2002, NOU 2003: 04, Schancke 2005). Begrunnelser for dette er blant annet at skoleinstitusjonen etablerer rammer om barn og unges liv i svært mange år, de fleste dager i uka og de fleste uker i året. Gjennom 90-tallets skole-reformer⁶ har skolen fått økt betydning for integrasjon av barn og unge, og den har blitt en institusjon der en både treffer "alle" barn mellom 6 og 19 år og deres foresatte (Henriksen 1999).

Hva er forebygging? – Begrepsavklaringer og kunnskapsfokus

"Forebygging" er et begrep som omfatter mye. Innholdet i begrepet varierer, og det finnes ulike former for forebygging og ulike måter å forstå og definere forebyggingsbegrepet. Ett skille går mellom helsefremmende og sykdomsforebyggende tiltak. **Helsefremmende** tiltak er tiltak som tar sikte på å fremme overskudd, trivsel og livskvalitet. De **sykdomsforebyggende** tiltakene forsøker å hindre utvikling av sykdommer, redusere risikoen for skade og redusere dødelighet. De fleste tiltak som tar sikte på å fremme positive sider ved helsen, vil gjerne også samtidig virke sykdomsforebyggende og omvendt (Schancke 2005).

Forebyggende tiltak kan også kategoriseres etter hvem de retter seg mot, og hvilken antatt risiko disse har for å utvikle atferdsproblemer (NOU

2003:4, Nordahl m.fl. 2005). Ett begrepssett for å beskrive dette er primær-, sekundær- og tertiærforebygging (Schancke 2005), et annet begrepssett som beskriver det samme, er universelle, selektive og indikative tiltak.

Primærforebyggende eller universelle tiltak brukes om innsats som rettes mot "alle", og som forsøker å *forhindre* at et problem, en skade eller en sykdom oppstår. Sekundærforebyggende eller selektive tiltak forsøker å begrense varighet og omfang av et problem, en skade eller en sykdom som er oppstått. Tertiærforebyggende eller indikative tiltak brukes om innsats som forsøker å hindre eller begrense følgetilstander av et problem, en skade eller en sykdom som er oppstått (ibid).

Skolebaserte tiltaksmodeller kan dermed sorteres i tre kategorier (som vil bli ytterligere utdypet senere).

- **Skoleomfattende/klasesentrerte tiltak** er tiltak for hele barne- og ungdomsgrupper med liten risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer, også betegnet som *universelle* eller primærforebyggende tiltak.
- **Elevsentrerte tiltak** er tiltak for spesifikke/utsatte grupper barn og unge i en populasjon/elevgruppe med moderat risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer, også betegnet som *selektive tiltak* eller sekundærforebyggende tiltak dersom fokus er en bestemt fase i en problemutvikling.

- **Multisystemiske tiltak** er individuelt tilpassede, intensive tiltak rettet mot barn og unge med høy risiko for - eller som alt har - alvorlige atferdsproblemer, også betegnet som *indikative tiltak*, eller tertiærforebygging om en legger til grunn en fasetilnærming i forståelsen av problemutviklingen.

Forebygging kan derfor betraktes både som en inngripen i negative utviklingstendenser, og som en kontinuerlig beredskap mot en negativ utvikling/støtte til positiv utvikling. Forebyggende strategier bør bygge på kunnskap både om risikofaktorer og beskyttende faktorer. Å betrakte forebygging som en kontinuerlig prosess bidrar også til å svekke troen på forebygging som enkelttiltak som settes inn i forsøk på å behandle problemet først når kriser oppstår (Helland 1998).

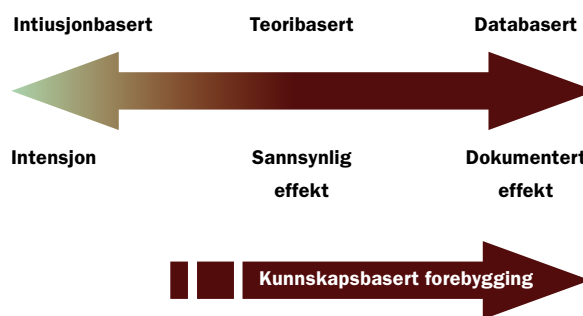
Det er grunn til optimisme innenfor visse typer skoletiltak med henblikk på gode resultater og målbare effekter. Fortsatt er imidlertid en rekke tiltak som igangsettes, ikke gode nok. Én grunn kan være at forebyggende arbeid har vært styrt mer av ideologi og politikk enn av faglighet (Nordahl m.fl. 2005). For å analysere den faglige kvaliteten på ulike tilnærminger kan vi skille mellom tre hovedtyper av tiltak:

- Intuisjons-/intensjonsbaserte tiltak
- Teoribaserte tiltak
- Empiribaserte tiltak

Med intuisjons-/intensjonsbaserte tiltak menes tiltak der det foreligger et ønske fra iverksetterne eller en tro på/intensjon om at tiltaket virker forebyggende/helsefremmende. Det *antas* med andre ord at tiltaket har virkning/effekt. Fra et faglig ståsted kan slike tiltak ikke anbefales. Likevel finner en ved systematiske gjennomganger av tiltak at majoriteten av dem nettopp er intuisjonsbaserte, og at *kunnskapsbaserte* tiltak bare i begrenset grad gjennomføres (KUF/BFD 2000, Nordahl 2005).

Kunnskapsbasert forebygging tar utgangspunkt i relevant teori og/eller tiltaksforskning/empiri når tiltak skal iverksettes. Ut i fra dette forventes en *sannsynlig* effekt. Dette kan også innebære empiri der f.eks. kartleggingsundersøkelser danner grunnlaget for tiltaksutvikling. Fra et faglig ståsted vil kunnskapsbasert forebygging være tilrådelig.

Ovennevnte resonnering kan skisseres som følger:



Figur 1: Fra intuisjonsbasert til kunnskapsbasert forebygging (Schancke 2005:29).

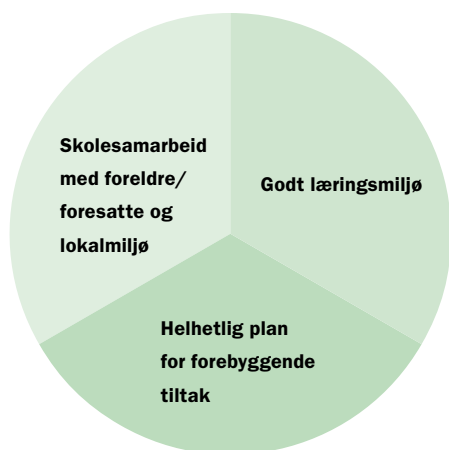
Inndelingen i figuren over peker på at teoretisk refleksjon knyttet til utforming av rusforebyggende og helsefremmende tiltak er svært viktig (Andreassen m.fl. 2001). Mangel på slik refleksjon bidrar til at mange prosjekter og tiltak bygger på en for enkel eller direkte feilaktig analyse (Henriksen 1999).

I diskusjonen omkring kunnskapsbasert forebygging har det vært fokusert på hvor store krav som bør stilles til evidensbaserte tilnærminger (NOU 2003:04). Med evidens (eng; *bevis*) menes at effekter av et tiltak kun kan måles gjennom randomiserte⁷ studier, det vil si studier hvor man søker å måle effekten av tiltak man iverksetter ved å sammenligne grupper som utsettes for en intervensjon med grupper som ikke utsettes for intervensjonen (kontrollgrupper). Det er gjennomført få slike studier i Norge⁸.

Det er ikke grunnlag for å hevde at kun tiltak som gjennom randomiserte studier har vist seg å ha målbare effekter, faktisk gir effekt. Tiltak som er utformet med utgangspunkt i faglig kunnskap (teoretisk og empirisk) eksempelvis om risiko- og beskyttende faktorer for å utvikle ulike problemer, vil kunne virke inn på problemområdet man ønsker å forebygge. Begrepet “kunnskapsbasert” forebygging omfatter derfor både tiltak med sannsynliggjort og med dokumentert effekt (jf. fig. 1).

■ Lokal skolestrategi – mot et ideal i forebyggende arbeid

Med bakgrunn i forskning kan en identifisere tre sentrale “byggesteiner” i skolens forebyggende arbeid (Bremberg 2002, Nordahl m.fl. 2005, Schancke 2005). Skjematisk kan disse fremstilles slik:



Figur 2: Elementer i en lokal skolestrategi

Basert på tenkningen som presenteres i figur 2, vil det være et ideal at skoler har en strategi i forhold til hva et godt læringsmiljø innebærer, plan for hvilke forebyggingstiltak som er ment å nå ulike elevgrupper (både tiltak som retter seg mot alle, og tiltak som retter seg mot utsatte elevgrupper), og hvordan samarbeidet mellom skole, foreldre/foresatte og nærmiljø skal fungere. En slik helhetlig tilnærming innebærer at en retter

seg mot flere arenaer, at innsatsene bør ha lang varighet, og det bør etableres flere strategier samtidig. Rapporten vil videre utdype betydningen av

- skolens samarbeid med foreldre/foresatte og lokalmiljøet
- et godt læringsmiljø
- en helhetlig plan for forebyggende tiltak

Siste delen av denne kunnskapsplattformen omhandler hvordan en slik helhetlig strategi kan iverksettes.

■ Skolens samarbeid med foreldre/foresatte og lokalmiljøet

Samarbeid med foreldre/foresatte

Samarbeid med foreldre/foresatte er av stor betydning i det forebyggende arbeidet og bør inkluderes på ulike alderstrinn og på flere arenaer innenfor rammen av en lokal skolestrategi. Et sentralt spørsmål er hvordan foresatte kan bli gode bidragsyttere. De er generelt opptatt av egne barns utvikling og valg. I oppdragelsen er imidlertid foresatte utsatt for et betydelig press på de regler de setter - særlig gjelder dette for ungdomstiden. Studier viser at foreldre ofte føler seg isolerte og usikre i oppdragelsen av egne barn (Henriksen 1999).

Samarbeid med foresatte i forhold til rus bør ikke motiveres ut fra dramatiske beskrivelser av ungdomsmiljøet og heller ikke som en utfordring for de få. Håndtering av rustemaet i oppdragelsen av barn er en “alminnelig utfordring for alminnelige foreldre med alminnelige barn” (ibid). Hensikten med foresattes deltakelse er å skape arenaer for fellesskap mellom foresatte og gjennom dette redusere isolasjonen, samt å øke foresattes bevissthet og kompetanse som ungdomsopdragere. Det vil være hensiktsmessig at skolen bidrar til å etablere en arena for dialog mellom foresatte om felles grenser overfor barna. Dette bør også inkludere en arena for dialog mellom foresatte og de unge (Henriksen 1999).

Lokalmiljø samarbeid

En helhetlig forebyggende innsats bør i tillegg til å omfatte samarbeid mellom skole og hjem også forankres i lokalmiljøet, herunder å forsøke å samordne lokale krefter. Det kan være kulturelle og sosiale forskjeller mellom lokalmiljøer som geografisk ligger nært hverandre - fra lokalsamfunn til lokalsamfunn og fra skole til skole (Iversen m.fl. 1995). Forebyggende tiltak må derfor være innrettet slik at de er følsomme for lokal kultur og (når det gjelder rusforebygging) rusens kulturelle betydning i målgruppen (Pedersen 1998, Klyve 2002).

Etnisitet og kjønn er faktorer som det bør tas hensyn til i forebyggende innsatser. Ulike etniske grupper kan ha andre normer, forståelser og handlingsmønstre i forhold til rusmidler enn den norske majoritetskulturen, og dette bør man ta hensyn til i utformingen av konkrete tiltak (Mounteney 2003). Jenter og gutter sosialiseres ulikt, også i forhold til rusmidler, slik at kjønnsdimensjonen bør integreres i utformingen av tiltaket (Bjerrum Nielsen m.fl. 1990, Klyve 2002).

Det er behov for arenaer i lokalmiljøet som gir mulighet for fysisk utfoldelse og for sosialt samvær. Både skolemyndigheter og skolens personale vil være interessert i slike arenaer til undervisningsformål og til den frie leken i skoletiden, mens lokale idrettsorganisasjoner, velforeninger og grenselag har interesse i å etablere slike arenaer for aktivitet i fritiden. Gjennom å definere felles interesser vil disse aktørene kunne bidra til behovsdefinering, planlegging, finansiering og dugnad i forbindelse med opparbeidelse og vedlikehold av nærmiljøanlegg og små idrettsanlegg.

Samarbeid med frivillig sektor

Et bredt forebyggingsarbeid vil også inkludere ulike kommunale etater og frivillig sektor. Samhandling mellom kommune og frivillighet er i stor grad koblet til enkeltpersoners initiativ og engasjement (KS 2005). For all offentlig stimulering er det viktig å huske at det er *engasjement* for en sak som er drivkraften bak ubetalt innsats. Denne entusiasmen lar seg ikke uten videre styre inn på spor som myndighetene synes er viktige (Lorentzen 2003b). Dette representerer naturligvis en utfordring når offentlige og frivillige aktører skal samarbeide.

Til tross for kompetanseheving og veiledning foretas det erfaringsmessig valg og prioriteringer i praksisfeltet som går på tvers av kunnskapsstatus på feltet. Dette viser seg å være en utfordring i offentlig sektor som skoler og kommuner hvor hele staben både besitter relevant fagkunnskap, så som pedagogikk, sosial- eller helsefag, og i tillegg har et administrativt apparat til å følge opp gjennomføring av tiltakene. Det er derfor åpenbart en stor utfordring å iverksette kunnskapsbaserte tiltak i frivillige organisasjoner som har dårligere rammebetingelser og dårligere faglige og administrative forutsetninger enn kommunene (Domben og Andreassen 2006a).

Dermed blir det viktig at den enkelte skole eller kommune har klart for seg hva den ønsker å oppnå med et samarbeid med frivillige, før den inviterer til samarbeid (Andreassen og Domben 2005).

Begrepet "frivillig organisasjon" omfatter mange ulike aktiviteter, målsettinger og målgrupper (von Greiff 2004). Ulike frivillige organisasjoner har ulike roller, og dermed også ulik kompetanse. Når formålet er økt samarbeid med frivillige, blir det derfor nødvendig å presisere *hvilke* typer frivillige organisasjoner det er aktuelt å samarbeide med for å oppnå hva (Andreassen og Domben 2005). Inkludert i dette ligger en vurdering av om den aktuelle organisasjonen besitter den nødvendige



fagkompetansen, dersom målsettingen man ønsker å oppnå, forutsetter slik kompetanse (Domben og Andreassen 2006b).

Organisasjonsdeltakelse og det fellesskapet slik deltakelse innebærer, blir gjerne oppfattet som et ubetinget gode. Et godt fellesskap for barn og unge er imidlertid ingen garanti for et rusfritt fellesskap, ettersom bruk av rusmidler hovedsaklig skjer i sosiale sammenhenger. I et *rusforebyggende* perspektiv er det derfor ikke tilstrekkelig å tilby trivelige aktiviteter. Likevel kan frivillige organisasjoner spille en viktig rolle i lokalsamfunnet og for den enkelte fordi de bidrar til trivsel, sosial tilhørighet og sosial integrasjon. Frivillige organisasjoner kan dermed spille en viktig rolle i det helsefremmende arbeidet (ibid).

Svært mange skoler gjennomfører rusforebyggende tiltak og tiltak mot mobbing og/eller læring av positiv sosial atferd. I lokalsamfunn og på skoler der mange barn og ungdommer deltar i frivillige organisasjoner, samme ungdomsklubb eller lignende, kan skolens forebyggende innsats forsterkes gjennom samordning og samarbeid med slike organisasjoner. Det kan for eksempel gjøres ved at ledere i ungdoms- og idrettsorganisasjoner gis samme skolering og opplæring som lærere, eller at man gjennomfører foreldresamarbeid ved skolene og i organisasjonene ut fra samme målsetninger og med lik arbeidsmåte. En nødvendig forutsetning for å involvere frivillige organisasjoner er at det forebyggende arbeidet støtter opp under organisasjonens primære målsetninger og hovedaktivitet, eksempelvis idrett eller kultur. Det vil det som regel gjøre ved både antimobbe-tiltak, rusforebyggende arbeid og prososiale samspillregler i organisasjonen.

Forankring i kommunale planer

Forebygging forutsetter planlegging, helhetsperspektiv og tid. Skippertaksmentalitet og panikkreaksjoner når alarmklokkene ringer, gir sjelden gode resultater (Helland og Øya 2000). For å sikre gjennomføring av forebyggende innsatser bør

tiltak nedfelles i kommunale planverk (Gravrok 2000, Schancke 2005). Kommuneplanen kan her være lokalpolitikernes viktigste strategiske verktøy i det forebyggende arbeidet, da denne gir muligheter til å ta opp i seg samspillet mellom offentlige myndigheter, frivillige krefter og barn og unge selv. Det forebyggende arbeidet i skolen bør derfor være koblet til kommuneplanens strategiske del og rusmiddelpolitisk handlingsplan (ibid). Disse planverkene har blant annet som mål å samordne ulike satsinger i kommunen. For å sikre en langsiktig innsats innenfor en sektor eller innenfor én virksomhet, for eksempel en enkelt skole, bør også forebyggende innsats nedfelles i planverket på sektor- eller virksomhetsnivå. Gjennom planprosessen gjør man nødvendig kartlegging av utfordringer og velger strategier og tiltak som er faglig forankret og begrunnet. Det sikrer mot at man plutselig må forholde seg til utfordringer eller tilbud om tiltak som ikke er gjennomtenkt. Kommunen har også et ansvar for å drive en helhetlig politikk på området (Arbeids- og sosialdepartementet 2005).

■ Læringsmiljøets betydning

Beskyttende faktorer

Forskning viser at å utvikle og opprettholde gode læringsmiljøer beskytter effektivt mot problemutvikling hos barn og unge (Bremberg 2002, Nordahl m.fl. 2005). Slike skoler kjennetegnes av

- trygge og positive klassemiljøer,
- utviklings- og kompetansefremmende tiltak for elever og ansatte
- velordnet sosialt og fysisk miljø

Dette dreier seg om skoler som investerer mye i sosialt og faglig utbytte både for elever og personalet. Slike skoler preges av en sterk faglig ledelse, klare regler og konsistent regelhåndhevelse, håndtering av problematferd, elevorientert og differensiert undervisning, elevdeltakelse i beslutningstaking, positive klassemiljøer, relasjons-

fremmede klasseledelse og stor voksentetthet (Sørli 2000). Et godt fungerende læringsmiljø har et betydelig potensial for å påvirke en rekke *beskyttende faktorer*. Slike faktorer er bl.a. (Nordahl m.fl. 2003):

Individnivå:

- læring av sosial kompetanse
- evne til å motstå gruppepress
- god selvtilit
- positiv selvfølelse
- evne til å mestre problemer
- evne til å vurdere og til å ta beslutninger
- kunnskaper om risiko og skadevirkninger

Gruppenivå:

- etablering av gode relasjoner mellom elev og lærer
- samarbeid mellom hjem og skole
- tilrettelegging for fysisk aktivitet
- utvikling av positive jevnalderrelasjoner
- klasse-/gruppeledelse
- prinsipper for differensiering av undervisningen
- elevmedvirkning/PBL-konsepter

Å påvirke disse nevnte forholdene⁹ i skolen er en *proaktiv strategi* (Bremberg 2002, Nordahl 2004). I hovedsak dreier dette seg om allmennpedagogiske tilnærminger som kan bidra til inkludering og tilpasset opplæring. Andre beskyttende faktorer er godt forberedte lærere som gir tydelige instruksjoner og også tilbakemelding på elevenes prestasjoner, lærere som ser den enkelte elev, samt aktivt lederskap fra rektors side.

Proaktive strategier iverksettes i forkant, mens *reaktive* strategier innebærer tiltak som iverksettes som en reaksjon på en uønsket hendelse. Reaktive strategier har tradisjonelt ofte vært tiltak som har bidratt til marginalisering og segresjon (Nordahl 2004).

Risikofaktorer

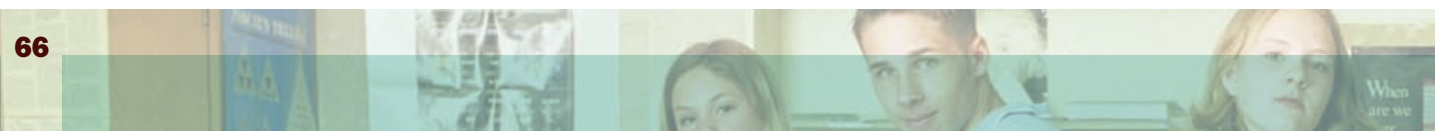
Tilsvarende er det et sett med *risikofaktorer* knyttet til skolen (Bremberg 2002). Et skolemiljø preget av mange elever med lav skolemotivasjon, lave gjennomsnittsprestasjoner og "antiskole"-holdninger framstår som sentrale risikofaktorer. Andre risikofaktorer er (Nordahl m.fl. 2003):

- manglende plan for det forebyggende arbeidet
- uklare regler
- ikke-støttende klassemiljø
- dårlige relasjoner mellom lærer og elev
- lite elevengasjement i undervisningen
- svak lærerkompetanse

Liten grad av elevinnflytelse, liten støtte til lærerne og få krav til elevene ser ut til å ha en sammenheng med høyere konsum av tobakk og alkohol (Bremberg 2002). Studier viser at i skoler med lav problemforekomst er forekomsten av beskyttelsesfaktorer dobbelt så høy som i skoler med høy problemforekomst. Beskyttende faktorer er videre at skolelederen blir oppfattet som en pedagogisk *leder*, at lærerne tydeliggjør sine forventninger overfor elevene, og at elevene opplever at de har mulighet til å påvirke sin egen situasjon. Forskning viser også at stor grad av fritidsvirksomhet blant elevene er vanligere på skoler med lav problemforekomst (ibid).

Skolens fysiske miljø

Forskning på læringsmiljøets betydning har i stor grad rettet seg mot individfaktorer og i mindre grad tatt hensyn til det sosiale og fysiske miljøet (Samdal m.fl. 2001). Noe forskning er gjort på dette området, og de fleste arbeidene omhandler tema som mobbing, hærverk og voldsproblematikk.



En nedslitt skole og skolegård vil kunne invitere til hærverk og mobbing (Kværnes 1997). Olweus-gruppen påpeker blant annet at kjedsomhet i skolegården kan øke forekomsten av mobbing (Olweus og Limber 1999). Attraktive utemiljø (skolegårder) vil kunne bidra både til å redusere mobbing og hærverk (Helland og Øya 2000). Det er indikasjon på at skoler med mangelfullt og dårlig utformet utemiljø har en høyere forekomst av aggressivitet blant elevene sammenliknet med skoler som har hensiktsmessige uteområder (Ulleberg 1995, Hauan 2001). Det finnes også eksempler på at det sosiale klimaet på skolene ble bedre etter at skolens uterom ble utvidet til også å omfatte et nærliggende naturområde (Titmann 1994). Gjennom prosjektet HEFRES (Helsefremmende skoler) på slutten av 1990-tallet identifiserte flere norske skoler at trygghet på egen skole i form av fravær av mobbing og hærverk samt den estetiske utformingen av inne- og utearealer, er viktige miljømessige satsingsfelt for trivsel (Vold og Samdal 1999). Forskning kan videre sannsynliggjøre sammenhenger mellom det fysiske miljøet, lærelyst, trygghet og sosial utfoldelse (Samdal m.fl. 2001). Den fysiske standarden på skoler og skolegårder vil slik sett være en delkomponent i skolens helhetlig forebyggende arbeid (Gravrok 2002).

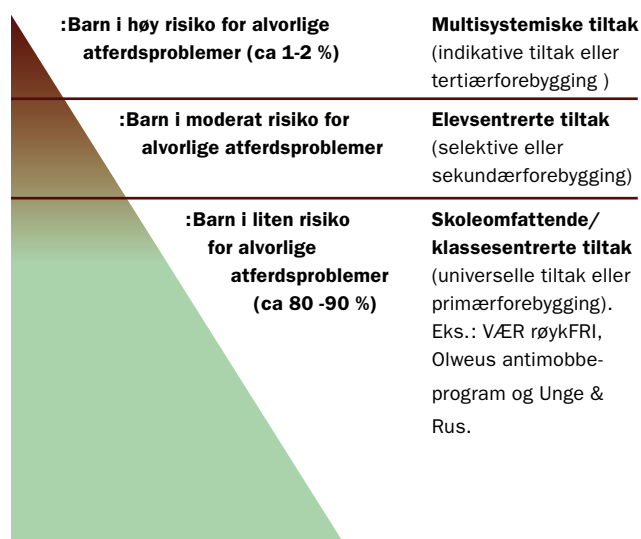
Flere studier viser en positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet og psykisk velvære. Fysisk aktivitet stimulerer barn og unges selvaktelse eller selvverdsetting (Lorentzen 2003a, Sund og Krogstad 2005). Fra USA har man eksempler på at fysisk tilrettelegging og forbedring av lekeplassene kombinert med sosiale tiltak har positive effekter i forhold til forebygging av vold (Helland og Øya 2000).

■ Helhetlig plan for skolens forebyggende tiltak

Med helhetlig plan for forebyggende tiltak menes det at skolen har en plan for iverksetting av ulike kunnskapsbaserte forebyggingstiltak som retter seg mot følgende målgrupper:

- Alle elevene på skolen
- Elever med moderat risiko for utvikling av atferdsproblemer
- Elever med høy risiko for atferdsproblemer

Det anslås at ca 80–90 % av elevene i grunnskolen har liten risiko for å utvikle atferdsproblemer, ca. 5-10 % anslås å ha moderat risiko for å utvikle atferdsproblemer. Ca. 1–2 % av norske skoleelever har høy risiko for å utvikle alvorlige atferdsproblemer. I store bykommuner er den totale risikogruppen noe større (Nordahl m.fl. 2005). Dette kan illustreres slik:



Figur 3: Kontinuum av differensierte og effektive tiltak¹⁰ (Arnesen m.fl. i Nordahl m.fl 2005: 138).

Målgruppen i skoleomfattende/universelle tilnærminger (f. eks. tiltakene VÆRrøykFRI, Olweus' antimobbeprogram og Unge & Rus) er *alle* elevene. Slike tilnærminger har også vist seg å ha positive effekter for elever med atferdsproblemer (Wilhelmsen 1996, Nordahl m.fl. 2005).

Skole- og klassesomfattende tiltaksmodeller bør inngå i skolens helhetlige plan *sammen med* elevsentrerte tiltak og/eller multisystemiske tiltak rettet mot enkeltelever som viser alvorlige atferdsproblemer, eller har høy risiko for å utvikle slike problemer. I den følgende delen av rapporten utdypes de ulike tiltaksmodellene.

Elementer i en helhetlig plan

De fleste skolebaserte forebyggingstiltak i forhold til rus er etterspørselsreducerende tiltak. I dette ligger at de har til hensikt å *begrense* elevens etterspørsel (søken) etter for eksempel tobakk eller alkohol. Tilbudsreducerende tiltak er i mindre grad i bruk i selve skolen, men de kan være til stede gjennom ulike begrensninger av tilgjengeligheten og/eller betingelsene for bruk (av tobakk, alkohol) på steder der elevene ferdes. Dette gjelder både skolen, skolegården og arenaer utenfor skolen.

De skolebaserte tiltaksmodellene: skoleomfattende og klassesentrerte tiltak (universelle tiltak), elevsentrerte tiltak (selektive tiltak) og multisentrerte tiltak kan kort beskrives som følger:

Skoleomfattende og klassesentrerte tiltak (universelle/primærforebyggende tiltak)

Skoleomfattende og klassesentrerte tiltak basert på en sosialkognitiv tilnærming (sosiale påvirkningsmodeller) har vist seg lovende, både når det gjelder å forebygge og redusere atferdsproblemer (Sørli 2000). Det er dokumentert at slike tilnærminger har mulighet for å påvirke faktorer som har vist seg å ha stor betydning som prediktorer (forutsigende faktor) for atferd blant barn og unge. I forhold til rusbruk er de viktigste prediktorene:

- verdier
- sosiale normer
- personlige forpliktelser
- mestrings- og resultatforventninger¹¹ (Schancke 2005).

Støtte og oppmuntring fra familie, venner, kolleger og betydningsfulle personer i ens eget miljø øker sannsynligheten for atferdsendringer. Det er avgjørende å legge opp til tiltak som gir positive erfaringer (Lorentzen 2003a). Lærere, skoleledelse og elever utgjør den sentrale målgruppen i de skole- og klassesentrerte tiltakene fordi de har sentrale roller og på ulike måter påvirker (med)elevens utvikling og atferd.

De *skole- og klassesentrerte tiltakene* har gjerne som mål å forebygge bredt med fokus på for eksempel bruk av tobakk, alkohol, illegale rusmidler, samt å påvirke livsstilsfaktorer som kosthold og fysisk aktivitet. Disse tiltakene har både et problemforebyggende og kompetanseutviklende siktemål, og det er først og fremst skolen som sosial organisasjon og klassen som sosial samhandlingsarena det fokuseres på. Det arbeides først og fremst for å hindre at problemer oppstår (proaktive strategier), fremfor å reagere når problemene har oppstått (reaktive strategier) (Nordahl m.fl. 2005).

Denne tiltakskategorien kan videre deles i to: Skolesentrerte tiltak og klassesentrerte tiltak. Skolesentrerte tiltak omfatter hele skolen, samt alle elever og lærere og omtales derfor gjerne som skoleomfattende tiltak. I klassesentrerte tiltak avgrenses intervensjonene til undervisningen og det sosiale samspillet i klasserommet (Nordahl m.fl. 2005). Det finnes ulike varianter av skole- og klassesentrerte tiltak. Et avgrenset skoleomfattende tiltak kan være at en skole etablerer *noen få* felles positivt formulerte regler. Blir disse godt kjent blant elevene og håndhevet likt av lærerne, har dette vist seg å være positivt¹² (ibid). Andre mer omfattende skole- og klassesentrerte tiltak/universelle tiltak er for eksempel VÆRrøykFRI, Unge



& Rus og Olweus' antimobbeprogram (Schancke 2005). De fleste tiltakene i denne kategorien har både et problemforebyggende og kompetanseutviklende siktemål, og det er først og fremst skolen som sosial organisasjon og klassen som sosial samhandlingsarena som det fokuseres på (Nordahl m.fl. 2005).

Ovennevnte tiltak *alene* vil ikke være tilstrekkelig for de elevene som har omfattende og alvorlige atferdsproblemer. Mange elever begynner på skolen uten nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å mestre skolegangens sosiale utfordringer. Eksempler på slike ferdigheter kan være å forstå medelevers signaler, etablere og holde på vennskap og løse konflikter. Elevene har behov for å lære seg å samarbeide og lære seg hvordan de kan mestre stress og sinne (Ogden i Elliot og Gresham 2002). Et barn eller en ungdom som ikke mestrer dette på en hensiktsmessig måte, kan ha eller har stor risiko for å utvikle det vi betegner som *atferdsproblemer* (Sørli 2000).

Elevsentrerte tiltak

De elevsentrerte tiltakene innebærer at en arbeider direkte med en (eventuelt flere) elever for å påvirke deres atferd og mestring. Tiltak i denne kategorien bygger ofte på antakelsen om at problematferd er et lært fenomen. To innsatsområder har utpekt seg som virksomme: Positiv forsterkning av ønsket atferd og sosial ferdighetstrening. Atferdskorreksjon innebærer blant annet at lærerne systematisk gir positiv respons på ønsket og hensiktsmessig skoleatferd. Det amerikanske programmet "Good Behavior Game" er et eksempel på et slikt tiltak med dokumentert effekt (Nordahl m.fl. 2005).

Sosial ferdighetstrening handler om å styrke elevenes sosiale kompetanse basert på at dette også påvirker problematferd og skolefaglig kompetanse positivt. I Norge har vi få eksempler på planmessige program for å utvikle sosiale ferdigheter i skolen (Ogden 1997). Flere skoler har startet arbeidet med det som har vært betegnet som "sosiale

læreplaner", der undervisning i sosiale ferdigheter inngår som en sentral del. Det hevdes at man har kommet lengst på barnetrinnet, noe som kan skyldes at det er få tilfredsstillende norske opplegg for eldre elever (Elliot og Gresham 2002). Det ser ut til at det å lære barn og unge sosiale ferdigheter, langt på vei innebærer å anvende mange av de samme grunnleggende metodene som lærere bruker for å undervise i vanlige skolefag. Gode lærere er dessuten selv modeller for ønsket atferd. De sørger for positiv forsterkning og bekreftelse og legger til rette for å trene opp nye ferdigheter (ibid). "Undervisning i sosiale ferdigheter", som er en oversettelse og tilrettelegging av undervisningsprogrammet "Social Skills Intervention Guide", legger til grunn at man påvirker atferd gjennom:

- Modell-læring
- Rollespill
- Øvelse
- Bekreftelse

I programmet vektlegges også utvikling av elevenes problemløsningsferdigheter og overføring av slike ferdigheter til sosiale situasjoner. Utgangspunktet er at man kan påvirke elevenes atferd gjennom undervisningsteknikker som personlig opplæring, problemløsning og selvinstruksjon. Andre eksempler på slike programmer er PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen) og LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse). Gjennom evaluering har programmene vist positive resultater i å bedre skoleprestasjoner samt å redusere omfanget av atferdsproblemer (Schancke 2005, Nordahl m.fl. 2005).

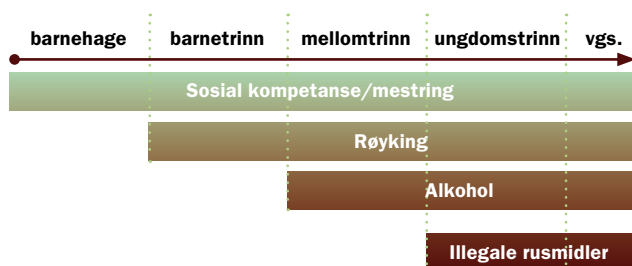
Multisentrerte tiltak

Kombinasjonen av bredspektrede, individuelt tilpassede og miljøovergripende skoletiltak¹³ blir gjerne beskrevet med samlebetegnelsen multisentrerte tiltak (Schancke 2005, Nordahl m.fl. 2005). Det er dokumentert effekter av slike tiltak i forhold til den marginale elevgruppen som har store atferdsproblemer (1-2 %) (ibid). I Norge pågår det en omfattende "oversetting" og imple-

mentering av et sett amerikanske tiltak som rubrikeres innen denne kategorien: MST (Multisystemisk terapi), PMTO (Parent Management Training, Oregon-modellen) og Webster-Stratton (Schancke 2005). Disse tiltakene er basert på sosial-kognitive strategier/sosiale interaksjons- og lærings-teorier (ibid.) Tiltakene tar utgangspunkt i familien som sosialt system, der en myndiggjørende og kompetansefremmende strategi tar hensyn til foreldres bekymring, mestring og oppdragelsesutfordringer (Nordahl m.fl. 2005). Når det gjelder MST, inkluderer samarbeidet med familien også skolen som sentral arena.

Når bør ulike tiltak iverksettes i skolen?

I en helhetlig plan for forebyggende arbeid i skolen, er det et sentralt poeng at innsatsen har fokus på den type problematikk og utfordringer som er aktuell og relevant for aldersgruppen. Det er viktig å tidlig få til et gjensidig forpliktende og konstruktivt samarbeid med foresatte. Basert på et livsløpsperspektiv bør forebyggende tiltak iverksettes tidlig. Størst potensiell virkning har tiltakene dersom de iverksettes *før* (eller så tidlig som mulig) det observeres problematferd/antisosialt atferdsmønster (Sørli 2000, Schancke 2005).



Figur 4: Når skal det og hva skal forebygges? (Schancke 2005:77).

Hovedpoenget i figur 4 er at skolen bør ha et kontinuerlig fokus på å utvikle sosial kompetanse og å fremme mestringsopplevelser hos elevene, i tillegg til å fokusere på den type problematikk

og utfordringer som er relevant for de ulike alderstrinn. Tiltakene må ta utgangspunkt i barn og unges kognitive og sosiale forutsetninger.

Fokus på røyking anbefales fra barnetrinnet, og denne innsatsen bør opprettholdes gjennom hele skoleløpet. Der nest bør fokus være på alkohol fra mellomtrinnet og ut hele skoleløpet, med en intensiv innsats før den gjennomsnittlige alderen for alkoholdebut, dvs. i 12-14-årsalderen. Fokus på illegale rusmidler bør komme inn på ungdomstrinnet og opprettholdes gjennom hele resten av skoleløpet (Schancke 2005). I videregående opplæring kan det også være naturlig gradvis å trappe ned samarbeidet med foreldrene og begrense det til situasjoner rundt enkeltelever i risiko (Klyve 2002). En slik tenkning harmonerer med Kunnskapsløftet, bl.a. om progresjon og sammenheng i undervisningen gjennom hele skoleløpet.

Det anbefales altså fokus på proaktive strategier rettet mot alle, hvor tiltak på ulike alderstrinn settes i gang i forkant av eventuelle problemer. I tillegg anbefales elevsentrerte tiltak (selektive) for å fremme sosiale ferdigheter for elever med moderat til høy risiko for å utvikle atferdsproblemer. Det som imidlertid ofte skjer, er at skoler iverksetter *reaktive tiltak* som en følge av negative hendelser. En slik tilnæringsmåte er problematisk både fordi tiltakene settes inn i etterkant av en problemutvikling, og fordi denne type tiltak kan bidra til marginalisering og segregering av elever (Nordahl m.fl. 2005).

Det vil alltid være en viss risiko for å utløse atferd man ønsker å forebygge, ved å introdusere et tema for tidlig, f.eks. alkohol på et alderstrinn der dette ikke er relevant for elevene. Lærerne må derfor alltid vurdere dette i forhold til egen aktuelle klasse. Ovennevnte modell kan fungere som en "tommelfingerregel". Generelt kan man også si at det er mulig å trekke veksler på mange av fagene i forebyggende og helsefremmende opplæring i grunnskolen.

Pedagogiske tilnæringer i forebyggende arbeid

Hensiktsmessig og effektiv læring fremmes av et positivt sosialt miljø med muligheter til gode relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærere. Konstruktiv tilbakemelding fra lærere til elevene, positiv forsterking av hensiktsmessig atferd og ros til elevene når de gjør noe bra, er bærebjelker i et godt læringsmiljø og i en helhetlig forebyggingsstrategi. Aktiv deltakelse av elevene i læringsprosessene er dessuten en forutsetning for å gjennomføre hensiktsmessige forebyggende tiltak (Wilhelmsen 2001). Valg av metoder og tiltak for å fremme atferdsendring må være basert på forskning og kunnskap om hvordan atferdsmønstre og vaner dannes, gjendannes og omdannes.

Problembasert læring (PBL) og Deltakende Læring og Handling (eng: Participatory Learning and Action; PLA) er pedagogisk-metodiske innretninger som er lovende og blant annet prøvd ut i skolebaserte og klassesentrerte forebyggings tiltak på ungdomstrinnet. Eksempler på slike programmer der ulike varianter av problembasert læring benyttes, er Unge & Rus, VÆRRøykFRI og Olweus' antimobbeprogram.

Det finnes en rekke andre teoretiske modeller som belyser hvordan atferd læres. Dette er et svært omfattende kunnskapsområde.

Strategier i rusforebyggende arbeid

Innretningen i det rusforebyggende arbeidet i skolen har tradisjonelt vært bygd rundt formidling av faktakunnskap. Både den tradisjonelle ANT-undervisningen slik den er nedfelt i lærebøker, og mange enkelttiltak har hatt fokus på faktakunnskap. Noen endringer har funnet sted ved at skolene gjennomfører tiltak som eksempelvis VÆRRøykFRI, Olweus' antimobbeprogram, Zero og Unge & Rus. Dette er tiltak som er basert på sosial lærings- og interaksjonsteori og har en annen innretning enn de tradisjonelle tilnærmingene. Undersøkelser viser imidlertid at svært mange tiltak verken

er kunnskapsbaserte eller bygger på anbefalte tilnæringer (BFD/KUF 2000, NOU 2003:4). Her følger en kort gjennomgang av sentrale strategier som har vært benyttet, og som fortsatt benyttes i skolen¹⁴:

Informasjonsbaserte strategier

Informasjonsbaserte tilnæringer setter fokus på opplysning og kunnskap om skadevirkninger ved rusmiddelbruk – tobakk, alkohol og illegale rusmidler. Strategien legger en til grunn at "den som vet det rette, gjør det rette" (Henriksen 1999). Denne tradisjonen har vært benyttet mye i skolen med alle elevene som målgruppe. Informasjonsbaserte tilnæringer er kritisert for kun å fokusere på budskapsinnholdet og ikke på hvem som formidler, og i hvilken kontekst budskapet formidles (Henriksen 1999, Schancke 2005).

Forskning viser at tiltak basert på denne strategien i liten grad kan dokumentere forebyggende og/eller helsefremmende effekter (NOU 2003:4). Informasjon om potensielle skadevirkninger kan imidlertid ha sin plass i forebyggende og helsefremmende arbeid i kombinasjon med andre virkemidler (Pape, Storvoll og Rossow 2006). Forskning viser at unges oppfatninger knyttet til eksempelvis røyking kan endres gjennom holdnings- og informasjonskampanjer, men da som en del av en mer omfattende strategi som inkluderer andre arenaer i tillegg til skolen (Rise og Lund 2002).

Alternative strategier

Alternative strategier har som mål å redusere rusmiddel(mis)bruk ved å fokusere på alternative positive aktiviteter. Antakelsen som ligger til grunn for denne strategien, er at positive aktiviteter i seg selv holder barn og ungdom borte fra rusmiddeleksponering og fører til mindre problematferd (Henriksen 1999, Schancke 2005).

Forskning viser at alternative tilnæringer alene ikke kan dokumentere forebyggende og/eller helsefremmende effekter. Alternative tiltak kan

imidlertid inngå som ett av flere elementer i en samlet forebyggende og helsefremmende strategi (Wilhelmsen 1996). Slike aktivitetstilbud vil da mer være knyttet til generelle oppvekstvilkår i et lokalsamfunn.

Affektive strategier

Affektive tilnæringer tar utgangspunkt i elevenes følelsesengasjement, holdninger, modenhet og deres sosiale kompetanse. Tiltakene består ofte i trening i mellommenneskelige ferdigheter kombinert med informasjon om risiko (Norges forskningsråd 2001). Affektive strategier kan grovt sorteres i to underkategorier:

- 1 Trening i sosiale ferdigheter/problemløsning
- 2 Tiltak for å skape et følelsesengasjement

I forhold til den førstnevnte kategorien ønsker man å fremme sosiale ferdigheter og mestringsstrategier. Målgruppen øves i å ta "rette valg" samt generell trening i aktivt verdivalg. Tanken er at "tørrtrening" av dette slaget skal føre til hensiktsmessige handlinger når reelle valgsituasjoner oppstår. Effekten av tiltaket tenker en seg da først manifestert som økt bevissthet om og refleksjon over egen atferd med påfølgende mindre problematferd. Et av de mest anerkjente tiltakene innen denne tradisjonen er Botvins "Life Skills Training" (Botvin m.fl.1995). Det er dokumentert forebyggende effekt av dette og et lite knippe andre tiltak innen denne kategorien.

Når det gjelder tiltak for å skape følelsesengasjement, og gjennom dette en ønsket atferdsendring, kan eksempler være bruk av "triggerfilmer", teater, situasjonsspill, beretninger fra eks-misbrukere og litterære tilnæringer. Det foreligger liten eller ingen forskningsmessig dokumentasjon for at slike tiltak alene virker forebyggende/helsefremmend (Schancke 2005). Det foreligger imidlertid en del positive resultater med bruk av situasjonsspill/teater knyttet til det å skape engasjement og motivasjon. Dette kan selvsagt være bra i seg selv. Sannsynligheten er imidlertid liten for at en oppnår forebyggende effekter (ibid).

Sosial-kognitive strategier

(sosiale påvirkningsmodeller/ interaksjonsmodeller) Sosial-kognitive strategier forsøker å påvirke det sosiale miljøet i retning av mindre bruk av rusmidler, mindre mobbing eller røyking. Dette er en fellesbenevnelse på et knippe tilnæringer som vektlegger fortolkning/forståelse av (problem)atferd som resultat av interaksjon/samvirke mellom faktorer på ulike nivå: personfaktorer (inkl. personlighet, kognitive forhold etc.), situasjonsfaktorer (i vid betydning), atferdsfaktorer (tidligere atferd) (Bandura 1986, Natvig 2002) og sosiokulturelle faktorer (Bronfenbrenner 1979, Henriksen 2000, Schancke 2005).

Fokus er flyttet fra å betrakte individet isolert til å vektlegge en mer helhetlig forståelse av atferd som inkluderer familie, skole, lokalsamfunn og kulturelle forhold. Hovedmålsettingen i en sosial-kognitiv strategi er å utvikle målgruppens sosiale og kognitive ferdigheter som et tiltak som virker forebyggende på en eller flere typer helserelatert atferd (Natvig 2002).

Gjennom omfattende internasjonal tiltaks- og programforskning evalueres sosiale påvirkningsmodeller gjennomgående positivt (Schancke 2005:41).



Noter

- ³ Denne kunnskapsoppsummeringen har sitt utgangspunkt i oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet, avdeling rus og avdeling tobakk. Kunnskapsoppsummeringen bygger på flere publikasjoner utarbeidet ved Nordnorsk kompetansesenter – Rus, herunder publikasjoner om forebyggende arbeid utarbeidet ved Nordnorsk kompetansesenter – Rus (NNK- Rus) (Schancke 2001, Schancke 2003 og Schancke 2005, Gravrok (red.) 2005a og Gravrok (red.) 2005b, hvorav de to sistnevnte er skrevet på oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet.
- ⁴ Disse begrepene utdypes senere i rapporten.
- ⁵ Utdypende informasjon om elevsentrerte og multisentrerte tiltak finnes blant annet senere i denne rapporten, samt i boken Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger (Nordahl m.fl 2005).
- ⁶ Blant annet nedleggelse av spesialskolene og HVPU-reformen.
- ⁷ Med randomisering menes ulike former for tilfeldig utvalg av deltakerne der en ønsker å finne ut hvilke effekter bestemte ”stimuli” har på deltakerne. Utvalget skal være tilfeldig for å forhindre at man måler effekter av andre faktorer enn den intervensjonen man iverksetter.
- ⁸ Jf. høringsnotat Utdanningsdirektoratet 25.08.05.
- ⁹ Her vil også personkomponenter hos barn og unge spille inn.
- ¹⁰ Tiltaksprogrammene i figuren vil utdypes nærmere senere i rapporten.
- ¹¹ “Forventningsteori” (Alcohol Expectancy Theory (AET) tar utgangspunkt i sosialkognitiv teori og kan betraktes som en spesifisering av sosialkognitiv teori spesielt egnet for bruk i alkoholforskning (Wilhelmsen 2003).
- ¹² Bakgrunnen for slike tiltak har bl.a. sin begrunnelse i at mange skoler har svært mange og uklare regler, samt at disse i ulik grad blir håndhevet (Nordahl m.fl. 2005)
- ¹³ Også betegnet som multimodale tiltak
- ¹⁴ Denne inndelingen er basert på Wilhelmsen 1996



Referanser

Andreassen, Marit, Øystein Gravrok og Vegard A. Schancke (2001): *Veien til mer virksom rusforebygging i Nord-Norge*. Kompetansesenteret ved Nordlandsklinikken, Forebyggingsseksjonen.

Andreassen, Marit og Pål Domben (2005): *Samarbeid mellom kommuner og frivillige organisasjoner på rusfeltet – muligheter og begrensninger*. Paper til "Te ka slags nøtte? 2005" Narvik, 20. – 22. september 2005. NNK- Rus.

Arbeids- og sosialdepartementet (2005): *Regjeringens handlingsplan mot rusmidler 2006-2008*.

Arbeids- og sosialdepartementet (2005): *Rusmiddelsituasjonen i Norge*.

Atferdssenteret, UiO (2003/2004): *PMT (Parent Management Training) og MST (Multi-Systemisk Terapi) - en beskrivelse av tiltakene og tiltaksforskningen*. Nett-versjon på www.atferd.unirand.no

Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barne- og familiedepartementet (BFD) og Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet (KUF), (2000): *Tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra en faggruppe oppnevnt av BFD og KUF.

Bjerrum Nielsen, Harriet og Monica Rudberg (1990): "Jenters vei til rusmidler - et sosialiseringsperspektiv." S. 113-129 i Helge Waal og Anne-Lise Middelthon (red.): *Narkotikaforebygging mot år 2000*. Oslo: Universitetsforlaget.

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.

Bremberg, Sven (2002): "Kan skolan minska ungdomars bruk av alkohol?", i Andreasson, Sven (red.), *Den svenska supen i det nye Europa - Nya villkor for alkoholprevention: en kunnskapsöversikt*, Statens Folkhälsoinstitut, Rapport nr. 2002:11, s. 137-158

Bronfenbrenner, Uri (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Domben, Pål og Marit Andreassen (2006a): "Frivillige organisasjoner – mellom "evidens" og engasjement.". I jubileumboka til Ungdom Mot Narkotika.

Domben, Pål og Marit Andreassen (2006b): *Hvor går grensene for samarbeid? Drøfting av kriterier for samarbeid om rusforebyggende arbeid mellom kommunen og frivillige organisasjoner*. Notat til Narvik kommune, under utarbeidelse.

Elliott, Stephen og Gresham, Frank (2002): *Undervisning i sosiale ferdigheter- en håndbok*. Oversatt og tilrettelagt til norsk ved Eyvind Linberg. Kommuneforlaget.

Gravrok, Øystein (2000): *"Kommuneplanprosessen og forebyggende arbeid"*. Artikkel på forebygging.no.

Gravrok, Øystein (2002): *Planlegging av rusforebyggende tiltak i nordnorske kommuner - erfaringer og utfordringer*. Paper til Sosiallederkonferanse, Tromsø 5. og 6.november 2002.

Gravrok, Øystein (red.) (2005a): *Skolen som rusforebyggende arena, en kunnskapsplattform*. NNK Rus i samarbeid mellom Sosial- og helsedirektoratet, avd. rus og de regionale kompetansesentrene for rusmiddelspørsmål.

Gravrok, Øystein (red.) (2005b): *Kunnskapsoppsummeringer, rapport om forebygging på skolearenaen*. Bestilling fra Sosial- og helsedirektoratet, avd. tobakk.

Hauan, Annichen (2001): *"Endrede samfunnsforhold og nye pedagogiske utfordringer fordrer nye skoleanlegg"*. I tidsskriftet Pedagogisk profil, 2001

Helland, H. (1998) : *Forebygging av problematferd blant ungdom - En litteraturstudie*, NOVA Rapport 17/98.

Helland, Håvard og Øia, Tormod (2000): *Forebyggende ungdomsarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Henriksen, Øystein (1999): *Formål, fellesskap og forandring. En rapport om utforming av et rusforebyggende program i ungdomsskolen*. Høgskolen i Bodø.

Iversen, Erik; Tone Bergan og Arvid Skutle (1995): *Community-based substance use prevention among older adolescents and young adults in Western Norway: An evaluation model*. Paper presented at the 1995 Kjetil Bruun Society Thematic Meeting: Third Symposium on Community Action Research.

Klyve, Arne (2002): *Har foreldre påvirkningskraft i forhold til rusbruk når de unge håpefulle er blitt tenåringer?* Publikasjon på forebygging.no.

Kommunenes Sentralforbund (2005): *På sporet av en lokal frivillighetspolitikk? En kartlegging av forholdet mellom kommuner og frivillige organisasjoner*.

Kværnes, Mari (1997): *Godt utemiljø hindrer mobbing*. Artikkel i Dagbladet 27.09 1997.

Lorentzen, Catherine (2003a): *MoRo. "Mosjon på Romsås". En intervensjon for å fremme fysisk aktivitet i en multietnisk befolkning i Oslo øst*. Foreløpig rapport. Norges idrettshøgskole 2003.

Lorentzen, Håkon (2003b): *Velferds kommunen og de frivillige organisasjonene. Dugnad, engasjement og velferd*. Notat. Institutt for samfunnsforskning.



- Mounteney, Jane (2003): *“Med skråblikk på Storbritannia”*. S. 30 -32 i *Rus & avhengighet* 3/2003.
- Natvig, Henrik (2002): *Psykososial tilnærming/sosiale påvirkningsmodeller*. Artikkel på forebygging.no.
- Nordahl, Thomas (2004): Foredrag ved Utdanningsdirektoratet 26.08.04. NOVA
- Nordahl, Thomas; Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit (2003): *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Veileder for skolen. Læringscenteret 2003.
- Nordahl, Thomas; Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagboklaget
- Norges forskningsråd (2001): *Til hvilken nytte?* Rapport fra konferanse om ungdom og forebygging av tobakk-, alkohol- og narkotikabruk.
- NOU 10 (1991): *Flere gode leveår for alle. Forebyggende strategier*. Sosialdepartementet.
- NOU 4 (2003): *Forskning på rusmiddelfeltet. En oppsummering om effekt av tiltak*.
- Ogden, Terje (1997): *“Risiko, sosial kompetanse og forebyggende arbeid i skolen”*. S. 205-213 i Knut-Inge Klepp og Leif Edvard Aarø (red.): *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Universitetsforlaget.
- Olweus, Dan. & Limber, S. (1999): *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program*. Institute og Behavioral Science, University of Colorado, Boulder, USA.
- Pape, Hilde; Elisabet E. Storvoll og Ingeborg Rossow (2006): *Så feil kan man ta! En studie av unge menneskers kunnskap om alkohol- og narkotikabruk*. Artikkel i *Tidsskrift for ungdomsforskning*. Nr. 1 2006.
- Pedersen, Willy 1998: *Bittersøtt. Ungdom / sosialisering / rusmidler*. Universitetsforlaget.
- Rise, Jostein og Karl Erik Lund (2002): *Gjennomgang av forskningslitteraturen om tiltak for å redusere røyking blant ungdom*. SIRUS 2002.
- Samdal, Oddrun, Bente Vold og Nina Grieg Viig 2001: *Helse- og trivsels-fremmende arbeid i skolen- hvorfor og hvordan*. Artikkel i *tidsskriftet Spesialpedagogikk* nr. 5 2001.
- Schancke, Vegard A. (2001): *Forebygging - fra teori til praksis*. Artikkel under informasjonsområdet “Metode” - www.forebygging.no.



Schancke, Vegard A. (2003): *Forebyggende og helsefremmende arbeid, fra forskning til praksis. En kunnskapsoppsummering med råd og anbefalinger*. Skrift Nr. 1/2003. Kompetansesentret ved Nordlandsklinikken, Forebyggingsseksjonen.

Schancke, Vegard A. (2005): *Forebyggende og helsefremmende arbeid, fra forskning til praksis. En kunnskapsoppsummering med råd og anbefalinger*. Skrift Nr. 1/2005. Nordnorsk Kompetansesentret – Rus, ved Nordlandsklinikken.

Sund, Erik og Steinar Krogstad (2005): *Sosiale ulikheter i helse i Norge, en kunnskapsoversikt*. Sosial- og helsedirektoratet IS – 1304.

Sørli, Mari-Anne (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen - en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Praxis Forelag. Oslo.

Titman, Wendy (1994): *Special places, special people. The hidden curriculum of school grounds*. WWF, Learning through Landscapes, UK ISBN 0-947613-48-X

Ulleberg, Hans Petter 1995: *Skoleanleggets mikrofysikk: en analyse av skolebyggets og skolegårdens sosialiseringfunksjon*. Universitetet i Trondheim - AVH. Pedagogisk institutt 1995.

Vold, Bente og Oddrun Samdal (1999): *Helsefremmende arbeid med barn og ungdom: Utvikling av et godt skolemiljø. Erfaringer fra de norske skolene i "Europeisk nettverk av Helsefremmende skoler" - HEFRES*. Hemil-rapport nr. 4 1999.

Von Greiff, Ninive (2004): *"Tradisjon eller vitenskapelig evidens? Om handlingsrammen for ideelle organisasjoners alkohol- og drogprenervative arbeid med ungdommar"*. I *Nordisk alkohol- og narkotikatidsskrift vol. 21:2004*.

Wilhelmsen, Britt Unni (1996): *"Rusforebyggende arbeid med ungdom"*. I Pedersen, Willy og Helge Waal. (red.). *Rusmidler og veivalg*. Cappelen Akademisk Forelag.

Wilhelmsen, Britt Unni, Jon Christian Laberg og Henrik Aas (1996): *"Alcohol outcome expectancies in adolescence"*. I *Psychology & Health*.

Wilhelmsen, Britt Unni (2001): *Undervisningsprogrammet "Ungdom og alkohol"*. www.forebygging.no

Wilhelmsen, Britt-Unni (2003): *"Utfordringer i helsefremmende arbeid – fokus på alkoholbruk blant unge"*. Artikkel på www.forebygging.no

Øia, Tormod (2000): *Innvandrerungdom- marginalisering og utvikling av problematferd*. NOVA rapport 3/00

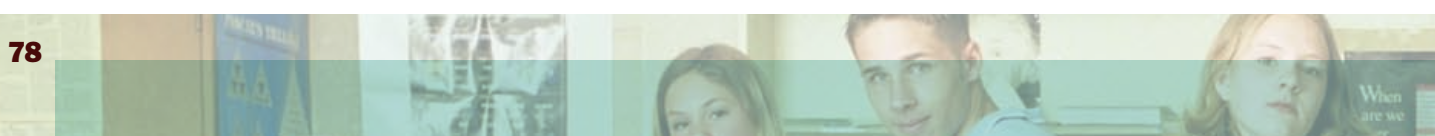


Vurdering av rusprogrammer i skolen

*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 røykeslutt-samlinger.

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

Aktivitetene 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 deltakende 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 deltakende 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 deltakende 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 alkoholførd
- 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 tilnærmingerne 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 tilnærmingerne 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 foreldreforberedelse

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.

Evaluering

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 evaluerings skjema.

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.ungeogrus.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-åringene).

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 hjemmearbeidsoppgaver 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 marihuana bruk:

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 forebyggingsseffekt på tobakk, alkohol og marihuana. Den peer-styrte gruppen kom best ut, og disse hadde 71 % lavere andel eksperimentelle marihuana brukere 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 marihuana brukere 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.

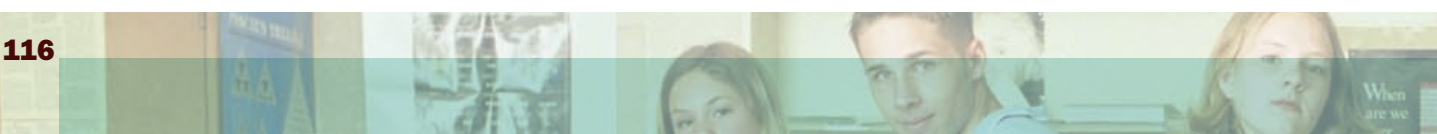
Botvin, G. J. (1998). Preventing adolescent drug abuse through life skills training: Theory, methods, and effectiveness. I J. Crane (red.), *Social programs that work* (s. 225-257). New York: Russel Sage Foundation.

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)

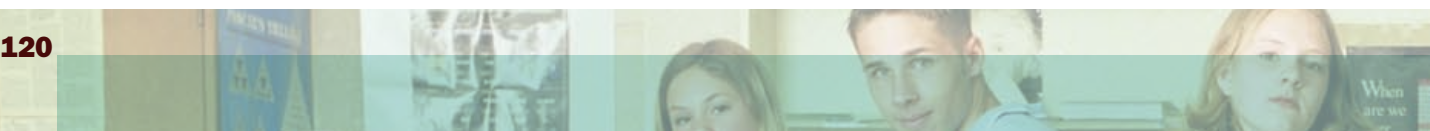
Læreplanverket er forpliktende for skolens lærere, og sammen med skolens lov- og regelverk er dette foreldrenes garanti for at barnet vil bli ivaretatt på en slik måte at det fremmer en allsidig utvikling. Det er derfor en forutsetning og et ubetinget krav til lærere at de kjenner lov- og regelverk og 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. Stafsen 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 forstyrende 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 Sørлие 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

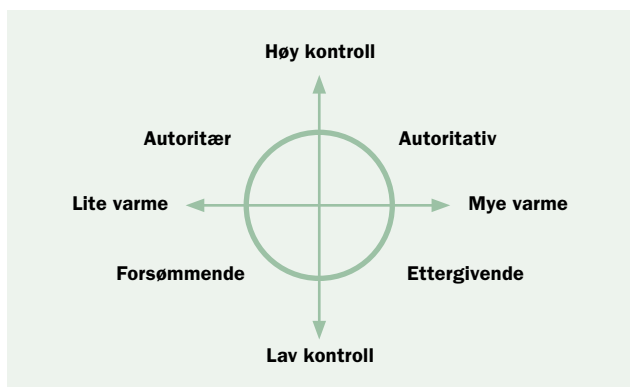
som for eksempel rektor har tatt, eller følger progresjonen i læreboka. På den måten er læreren både leder og administrator. Det er viktig at det er balanse mellom disse to funksjonene. Dersom de administrative funksjonene blir dominerende i det daglige arbeidet, kan det tenkes at læreren ikke klarer 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

Læreren 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 rettferdig. 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.



Bruerkunnskap

Bruerkunnskap 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.

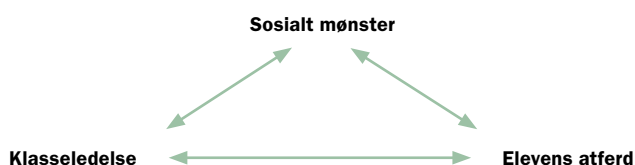
■ Klasseledelse, klassemiljø og psykososial utvikling

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 fremtiden*

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 fremtiden 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 klasseromskompleksiteten, 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 grunnskolen 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

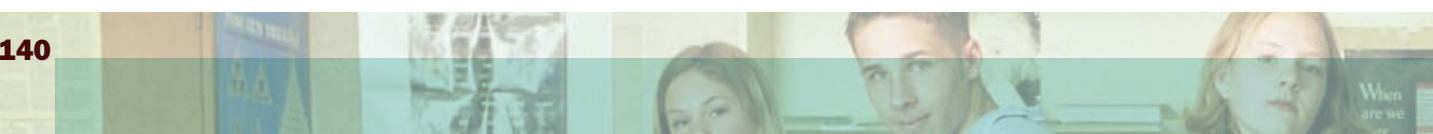
*Torill M. Bogsnes Larsen, Kari Lamer, Willy Tore Mørch,
Dan Olweus, Sturla Helland.*

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.

■ Sammendrag av de generelle prinsippene og strategiene

1. Definerings av behov og vurdering av organisatoriske forutsetninger

- Definerings 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 preventions 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.

SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET

Postboks 7000 St. Olavs plass
0130 Oslo

Tlf: 810 200 50
www.shdir.no
postmottak@shdir.no

UTDANNINGSDIREKTORATET

Postboks 2924 Tøyen
0608 Oslo

Tlf: 23 30 12 00
www.utdanningsdirektoratet.no
post@utdanningsdirektoratet.no

