

# Den vanskelege vidareføringa

Skulebaserte program som Respekt, Zero, Olweus, PALS og LP-modellen har dokumentert effekt og er tilrådd brukt i skulen. No er det tid for å sette sterkare fokus på føresetnadar for at denne type program skal ha effekt utover programperioden.



av SIGRUN K. ERTESVÅG

Sigrun K. Ertesvåg er 1.amanuensis ved Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger.



av PÅL ROLAND

Pål Roland er universitetslektor ved Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger.

Artikkelen er ført i pennen av forfatterane, men resten av forskningsgruppa kring Respekt-programmet har medverka med innspel og kritiske kommentarar.

«Endring i skulen er lett å foreslå, vanskeleg å implementere og særdeles vanskeleg å oppretthalde» slik innleiar Andy Hargreaves og Dean Fink (2006, s. 1 vår oversetting) boka «Sustainable leadership». Sitatet oppsummerar ei av dei store utfordringane norsk skule har i forhold til program, undervisningsopplegg og andre endringsinitiativ: vidareføring av det pedagogiske arbeidet etter at programperioden er over. Det vil seie, når ein skule gjennom deltaking i til dømes Respekt programmet<sup>1</sup> (sjå Ertesvåg og Vaaland, i trykk; Vaaland, Ertesvåg, Størksen, Veland, Roland og Flack, 2005 for nærare presentasjon av programmet) har redusert førekomen av disiplinanskar, konsentrasjonsvanskar og mobbing, korleis kan ein medverke til at reduksjonen vert oppretthalde eller ein får ein ytterlegare reduksjon, og at dei gode resultatane ikkje forvittrar?

Dei seinare åra har det vore auka fokus på evaluering av program, undervisningsopplegg og andre tiltak i norsk å skule, med rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes, 2006) som det førebels siste bidraget. Rapporten medverkar til at ein i norsk skule kan velje program som vil ha effekt dersom dei vert gjennomført etter intensjonen og unngå program som lite truleg vil ha effekt. Ettersom dokumentasjonen av programeffekt er betre enn berre for få år sidan, kan det no vere tenleg å leggje sterkare fokus på vidareføring av arbeidet etter at den aktive perioden i programmet er over. Her tek vi ikkje sikte på å gi ei uttømande drøfting kring utfordringane i vidareføring av endringsinitiativ, det vil falle utanfor rammene til artikkelen. Målsettinga er å setje fokus på temaet vidareføring og peike på nokre sentrale faktorar for vidareføring illustrert med erfaringar frå gjennomføring av Respekt programmet.

## Innovasjonsprosessen

Gjennomføring av eit program inneber ein innova-

sjonsprosess som omfattar tre hovudfasar, initiering, implementering og institusjonalisering eller vidareføring (Fullan, 2001). Her viser vidareføring til om endringa vert bygd inn som ein vedvarande del av skulen sin aktivitet eller om det forsvinn som del av ein medviten avgjerse om å avslutte implementeringsprosessen eller at han gradvis forvittrar og dør ut. Når ein her snakkar om varig endring, tenkjer ein ikkje berre på om aktiviteten vert oppretthalde. Det avgjerande er om skulen er i stand til å gå inn i ein kontinuerlig endringsprosess der vidareutvikling og fornying av aktiviteten er sentralt og aktiviteten vert samordna med nye initiativ både på kort og lang sikt (Fullan, 2005; Hargreaves og Fink, 2006).

Dei tre fasane i innovasjonsprosessen er ikkje ein lineær prosess, snarare går dei i kvarandre og er sirkulære. Vidareføring er såleis, i tråd med Fullan, ei forlenging av implementeringsfasen der programarbeidet vert oppretthalde utover programperioden. Ein kan såleis argumentere for at arbeidet med vidareføring startar alt ved det første initiativ til programdeltaking og at føresetnadane for å lukkast etter programperioden til dels kan førast tilbake til før ein tok til med programmet. Motivasjonen i kollegiet for å delta i programmet kan til dømes påverke både resultatane i programmet og om vidareføring av arbeidet er mogleg. Likeins vil rektor, og resten av leiinga, si evne og høve til å leggje til rette arbeidet, motivere og etterspørje programmet vere avgjerande gjennom heile innovasjonsprosessen.

I den vidare drøftinga føreset vi likevel at implementering av programmet har lukkast på ein slik måte at ein kan seie at programmet vert gjennomført etter intensjonen og set fokus på nokre faktorar som vil vere avgjerande for vegen vidare. Frå initiering til programmet er fullstendig innarbeidd i skulen si verksemd tek det minimum 3–5 år (Fullan, 2001). Det er eit tankekors at i løpet av ein slik tidsperiode er truleg mange skular i gang med nye program eller andre endrings-



initiativ utan at det første er innarbeidd i verksemda og utan tilstrekkeleg samordning av initiativa. Det kan då vere grunn til å stille spørsmål om innsatsen som er lagt ned frå skulen si side vil få den effekten som er intensjonen i programmet.

### **Erfaringar frå Respekt**

Evaluering av Respektprogrammet viste ein klar reduksjon i disiplinvanskar, konsentrasjonsvanskar og mobbing på dei fleste trinna over ei tidsperiode på tre år (Ertesvåg og Vaaland, i trykk). Resultat for den einskilde skule viste òg klar reduksjon i problemåtferd, men ikkje for alle typar åtferd for alle skulane. Det er grunn til å tru at dette har samanheng med kvaliteten av implementeringsprosessen ved skulane (Ertesvåg et al., under arbeid).

Ein førebels studie av implementeringsprosessen ved dei første skulane som gjennomførte Respekt-programmet viste at tre av dei fire skulane ved avslutninga av programåret viste resultat som gav godt håp om varig endring (Ertesvåg, 2005). Den fjerde skulen viste, trass i at dei hadde problem med å implementere endringsstrategiar på organisasjonsnivå, reduksjon i problemåtferd. Vel to år seinare kunne berre ein av skulane framleis seiast å vere på veg mot varig endring (Ertesvåg et al. under arbeid). Dei tre andre hadde avslutta implementeringa anten som resultat av ein medviten avgjersle eller ved at aktiviteten gradvis hadde avtatt. Ein kan ikkje utan vidare sjå dette som mindre godt arbeid frå skulane si side. Snarare tvert om. Reduksjonen i problemåtferd ved alle skulane over ein treårs periode tyda på at arbeidet på dette området var svært godt. Men truleg er det ikkje tilstrekkeleg på lengre sikt å arbeide godt utelukkande med tiltak direkte retta mot elevane. Så langt vi kjenner til, har ingen andre norske studiar fylgt implementeringsprosessar ved skular over så lang tid som meir enn tre år. Vi har såleis lite kunnskap om utviklinga ved skular som har gjennomført liknande program. På bakgrunn

av internasjonale studiar er det derimot grunn til å tru at situasjonen ikkje er uvanleg. I ein studie av implementeringa av ei reform ved tretten skular fann Datnow og Stringfield (2000) at berre sju av skulane etter tre år vidareførte reformarbeidet. Andre studiar har vist liknande tendens (t.d. Berman og McLaughlin, 1977 i Fullan, 2001; Yonezawa og Stringfield, 2000 i Datnow og Stringfield, 2000). Spørsmålet er korleis ein skal medvirke til at skular som gjennom programdeltaking viser gode til svært gode resultat kan fortsette den utviklinga.

Det kan vere tenleg å leggje sterkare fokus på vidareføring av arbeidet etter at den aktive perioden i programmet er over.

### **Endringsmål**

Det endelege målet med ein kvar endringsprosess i skulen er å betre læring og utvikling hjå elevane (Stoll, 1999). For å oppnå slike endringar som varer, vektlegg Respektprogrammet to likeverdige områder: 1) Etterutdanning av lærarar for å betre læring og utvikling hjå elevane, til dømes i klasseleiing og førebygging og reduksjon av problemåtferd hjå elevane. 2) Utvikling av skulen som organisasjon (Ertesvåg et al, under arbeid). Vektlegginga av organisasjonsutvikling er viktig mellom anna for å sikre vidareføring av endringsprosessen etter programperioden mellom anna gjennom å etablere felles mål og forplikting til måla. Vidare er det viktig å innarbeide strukturar som gjer det mogleg å utvikle og realisere måla. Eit døme på slike strukturar kan vere arenaer for refleksjon og problemløysing som kollegarettleingsgrupper eller at ein medvite nyttar team og samlingar i plenum for utvikling av felles strategiar. Det er gjennom organisasjonsutvikling ein utviklar skulen sin endringskapasitet som gjer det mogleg å lukkast med endring på elevnivå på lengre sikt enn dei 1–2 åra

programmet varer. Ein kan nok oppretthalde effekten av programmet på elevane ei tid etter at programperioden er over, men skal ein oppretthalde effekten på lengre sikt, til dømes i eit ti-års perspektiv, er truleg utvikling av skulen som organisasjon ein føresetnad. Varig endring krev såleis endringskapasitet ved skulen.

### **Endringskapasitet**

Korleis kjem ein skule til det punkt at han er sjølvfornyande? Det er eit sentralt spørsmålet i høve til kapasitet for endring. Diverre kan ein kome i ein situasjon der dei same ideane og aktivitetane går att utan at skulen som organisasjon eigentleg forbetrar seg. Ein treng å utvikle ein struktur som vil utvikle skulen sin endringskapasitet. Ein skule sin endringskapasitet viser til dugleikar, kunnskap og strukturar som ein treng

Idsøe, 2000) har dokumentert rektor si viktige rolle for å lykkast i implementering av skuleutviklingsprogram. Rektor spelar ei avgjerande rolle mellom anna gjennom å legitimere prioritering av arbeidet, halde fokus på programmet og etterspørje og fylgje opp aktivitet. Ikkje minst er det viktig at rektor støttar og skaper eit sikringsnett som gjer at personalet tørr å utfordre seg sjølv å prøve noko nytt. Rektor sitt leiarskap er naudsynt, men ikkje tilstrekkeleg, for å lykkast gjennom heile innovasjonsprosessen. I tillegg må ein utøve leirskap på mange nivå i organisasjonen (Elias, Zins, Graczyk og Weissberg, 2003). Det er evna til å involvere og ansvarleggjere personalet som avgjer om endringsprogram lykkast (Hajnal, Walker og Sackney, 1998). Dette inneber ikkje at rektor ikkje spelar ei sentral rolle, men rektor kan heller ikkje gjere arbeidet aleine. Svak leiing frå den formelle leiinga har vist seg å vere ein viktig faktor for mangelfulle resultat. Skular med behov for endring har trong om stødig leiing (Fullan, 2001). Alt frå initieringsfasen i endringsprosessen er leiing sentralt.

Initiativ med mål å endre praksis er krevjande både når det gjeld tid og krefter for personalet i ein travel kvardag. Sjølv om målet er at skulen over tid vil institusjonalisere strukturar og prosessar som gjer det mogleg for personalet å arbeide smartare, snarare enn meir, vil innarbeidingsperioden vere utfordrande. Både den einskilde lærar og leiinga kan oppleve ekstra arbeidspress utan at ein straks ser gevinsten av dette. Difor er det viktig at leiinga støttar personalet, men leiing inneber òg å forvente og etterspørje aktivitet.

### **Kva skal til?**

I fylgje Fullan (2001) representerer vidareføring ei ny avgjersle som kan vere negativ, altså avslutte implementeringa, og sjølv om ho er positiv er det ikkje sikkert at ho vert implementert. Nøkkelen til varig endring ligg i planmessig og metodisk arbeid, oppfølging av aktivitetar, evaluering, prioritering, involvering og fornying av arbeidet. Mange tiltak og aktivitetar vil ikkje ha same effekt om dei vert repetert mange gonger. Gjer ein om att og om att det same er det grunn til å tru at personale og kanskje elevane òg vil trøtne og at aktiviteten sakte, men sikkert døyr ut.

I Respekt-programmet kan det synest som at dei som har lykkast med vidareføring etter programperioden har nokre særtekk. For det fyrste har dei jobba planmessig og metodisk frå starten. Dette inneber mellom anna ein medviten infrastruktur for møteverksemd som gir arenaer for refleksjon og utviklingsprosessar på mange plan. Dette medverkar

Truleg er det ikkje tilstrekkeleg på lengre sikt å arbeide godt utelukkande med tiltak direkte retta mot elevane.

for å utvikle ein organisasjon med fokus på elevane si læring og utvikling. Dermed omfattar dette mellom anna å kunne styrkje evna kollegiet har til å handle kollektivt i form av å tileigne seg ny kollektiv kunnskap og kompetanse, auke motivasjonen for å inngå i endringsinitiativ og evne til kontinuerlig læring hjå personalet og skulen som organisasjon (Fullan, 2001; 2005; Stoll, 1999). Rosenholtz (1989) viser til at utvikling av undervisning er ein kollektiv heller enn individuell verksemd, og at samspelet med kollegaer stimulerer læring hjå lærarar. Endringskapasitet omfattar slik kollektiv kompetanse i personalet, skulekultur og ikkje minst leiing som er ein sentral faktor. Skular som lykkast over tid synest å vere karakterisert av sterk og effektiv leiing som gjer det mogleg å fremme kompetanse i personalet og ein kollektiv kultur. Ettersom skular har ulikt utgangspunkt, vil områder skular har behov for å utvikle også vere ulike. Trass i dette er det nokre sentrale strategiar som vil vere til hjelp for alle skular. Desse vil langt på veg vere dei same som strategiane som i initierings og implementeringsfasen, men som med tanke på vidareføring krev fornying eller vedlikehald. Til dømes kan det vere naudsynt å setje seg nye mål for arbeidet når dette er langt inne i implementeringsfasen med tanke på vidareføring av innovasjonsprosessen.

### **Leiing på mange nivå**

Ei rekkje studiar (t.d. Larsen, 2005; Midthassel, Bru og

både til utvikling av ein kollektiv kultur prega av felles visjonar, ansvar og forplikting i forhold til arbeidet. For det andre, ein føresetnad for vidareutvikling er å innlemme nye medarbeidarar i arbeid etter prinsippa for førebygging og reduksjon av problemåtferd, til dømes gjennom kursing og aktiv innlemming i prosessarbeidet. Viss ikkje vil den kollektive kulturen etter kvart forvitre. For det tredje har dei ei innovativ haldning der dei arbeider etter prinsippa i programmet i eit kontinuerleg utviklingsperspektiv med nye innfallsvinklar til arbeidet.

Det kommunale nivået i programarbeidet er sentralt både i gjennomføring og vidareføring av arbeid (Fullan 2005; Greenberg, Domitovich, Graczyk og Zins, 2001). Eit aspekt er støtte og ressursar. I prosjektet ConnectOSLO (Vaaland et al., 2005) samarbeidde Utdanningsetaten i Oslo og Senter for atferdsforskning (SAF) om gjennomføring av Respektprogrammet på totalt 30 skular i tidsperioden 2002–2005. Utdanningsetaten hadde det administrative ansvaret, medan SAF hadde ansvaret for programgjennomføringa. Mange utviklingsprosjekt er underestimerte med omsyn til ressursar (Elias et al., 2003). Utdanningsetaten si rolle i forhold til ressursar og støtte til skulane i denne perioden var vesentleg, men det som særleg er verdt å merke seg er vidareføringa etaten har gjort etter den opphavlege prosjektperioden var avslutta. ConnectOSLO lever vidare og prosjektet vidareutviklar seg. Med bakgrunn i kompetansen som vart utvikla både på kommunalt- og skulenivå i den opphavlege programperioden har Utdanningsetaten vidareutvikla prosjektet innanfor prinsippa som Respekt programmet bygg på. Etaten har no ansvar for initiering og implementering av arbeid med førebygging og reduksjon av problemåtferd på nye skular i prosjektet og støtte i vidareføring på skular som alt er i prosjektet. Dette inneber eit dynamisk prosjekt som gjer det mogleg å ta omsyn til endra behov i skulen. Gjennom prosjektet har Utdanningsetaten utvikla endringskapasitet som gjer kommunen, på skule-, område- og kommunenivå, i stand til å møte endra utfordringane i høve til førebygging og reduksjon av problemåtferd i eit langsiktig perspektiv. Senter for atferdsforskning har no ei avgrensa rolle. Gjennom ConnectOSLO har kommunen gjort seg i stand til å ta tak i problemområdet på eiga hand. Bør ikkje det vere ei målsetting for ein kvar programutviklar som i samarbeid med skular og kommunar set i gang utviklingsprosjekt?

#### NOTE

1 Respektprogrammet vart gjennomført under namnet Connect i prosjektet connectoslo. Programmet skifta seinare namn.

#### REFERANSAR

- DATNOW, A. OG S. STRINGFIELD** (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for students placed at risk*. 5, 183–204.
- ELIAS, M. J., J. E. ZINS, P.A. GRACZYK OG R. P. WEISSBERG** (2003). Implementation, sustainability, and scaling up a social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*. 32, 303–319.
- ERTESVÅG, S. K.** (2005). Implementering av ConnecOSLO-pilot. Ein studie av implementeringsprosessar i personalet ved skulane i pilotprosjektet. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- ERTESVÅG, S. K., P. ROLAND, G. S. VAALAND, S. STØRKSEN, J. VELAND OG T. FLACK.** (under arbeid) Toward sustaining improvement? Schools' implementation of the Respect programme.
- ERTESVÅG, S. K. OG G. S. VAALAND** (i trykk). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An Evaluation of the Respect program. Akseptert for publisering i *Educational Psychology*.
- FULLAN, M.** (2001) *The New Meaning of Educational Change*. 3rd. ed. New York: Teacher College Press.
- FULLAN, M.** (2005). *Leadership & sustainability*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- GREENBERG, M. T., C. E. DOMITOVICH, P. GRACZYK, OG J. ZINS, J.** (2001). Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs. The Prevention Research Centre for the Promotion of Human Development, College of Health and Human Development, Pennsylvania State University.
- HAJNAL, V., K. WALKER OG L. SACKNEY** (1998). Leadership, Organizational Learning, and Selected Factors Relating to Institutionalization of School Improvement Initiatives. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLIV, 70–89.
- HARGREAVES, A. OG D. FINK** (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- LARSEN, T.** (2005). Evaluating principals' and teachers' implementation of second step: a case study of four Norwegian primary school. Bergen: Research Centre for Health Promotion, Department of Education and Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- MIDTHASSEL, U. V., E. BRU OG T. IDSØE** (2000). The principals' role in promoting school development activity in Norwegian compulsory schools. *School Leadership & Management*, 20(2), 147–160.
- NORDAHL, T., Ø. GRAVROK, H. KNUDSMOEN, T. LARSEN OG K. RØRNES** (red.) (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- ROSENHOLTZ, S. J.** (1989). *Teachers' Workplace*. Columbia University, NY: Teacher College.
- STOLL, L.** (1999) Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 10, 503–532.
- VAALAND, G. S., S. K. ERTESVÅG, S. STØRKSEN, J. VELAND, P. ROLAND OG T. FLACK** (2005). I fjor ville jeg slått, men i år er det ikkje lov. Rapport fra gjennomføring og evaluering av ConnectOSLO 2002–2005. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. <http://saf.uis.no/publikasjoner/salgliste/article1746-672.html>