

Kari Bern og Thomas Nordahl

Evaluering av «FiN STIL»
(Framework i Norge. System for
tidlig intervensjon i læringsmiljøet

Høgskolen i Hedmark

Rapport nr. 3 – 2007

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 3 - 2007
© Forfatterene/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-600-9
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Evaluering av «FiN STIL» (Framework i Norge. System for tidlig intervensjon i læringsmiljøet)			
Forfattere: Kari Bern og Thomas Nordahl			
Nummer: 3	Utgivelsesår: 2007	Sider: 118	ISBN: 978-82-7671-600-9 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver: Lillegården kompetansesenter			
Emneord: Atferdsproblemer, evaluering			
<p>Sammendrag: I denne rapporten presenteres resultatene fra en prosessevaluering av utprøvingen av «FiN STIL» ved 6 skoler i Norge. FiN STIL er en pedagogisk modell som har til hensikt å forebygge og redusere problematferd i skolen. Modellen er utviklet ved Universitet i Birmingham der den kalles «Framework for Intervention». I evalueringen er det benyttet både kvalitative og kvantitative metoder.</p> <p>Resultatene viser at lærerne er relativt godt fornøyd med de pedagogiske verktøyene som er en del av arbeidet med FiN STIL. Det ser også ut til at lærerne har endret sin forståelse av atferdsproblematikk i en positiv retning. Dette er i samsvar med målsettingene i prosjektet. Aktivitetsnivå har imidlertid variert relativt mye mellom skolene. Dette kan skyldes at forankringen og implementeringen av prosjektet ikke har vært god nok i skolene.</p>			



Høgskolen i Hedmark

Title: Evaluation of «FiN STIL»			
Authors: Kari Bern and Thomas Nordahl			
Number: 3	Year: 2007	Pages: 118	ISBN: 978-82-7671-600-9 ISSN: 1501-8563
Financed by: Lillegården kompetansesenter			
Keyword: Behavior problems, Evaluation			
<p>Summary: This report presents the results from an evaluation of the implementation of «FiN STIL» by six schools in Norway. FiN STIL is an educational model which is meant to prevent and reduce behavior problems in school. The model is developed at the University of Birmingham where it is called «Framework of intervention». This evaluation has been using both qualitative and quantitative methods.</p>			

Forord

Den foreliggende evalueringsrapporten av FiN STIL er utført av Høgskolen i Hedmark på oppdrag fra Lillegården kompetansesenter. Utdanningsdirektoratet har gitt økonomisk støtte til evalueringen. FiN STIL – Framework i Norge – System for Tidlig Intervensjon i Læringsmiljøet har til hensikt å være til hjelp i arbeidet med læringsmiljø og med atferdsproblematikk i skolen. Seks skoler i tre kommuner har vært pilotskoler i prosjektet med å prøve ut FiN STIL i Norge. Alle resultater som refereres og presenteres i denne rapporten bygger på informasjon og dokumentasjon fra disse seks skolene. Resultatene framstilles samlet for alle skolene.

Vi vil her benytte anledningen til å takke lærerne, koordinatorene og rektorene ved pilotskolene for stor velvillighet og imøtekommenhet i forhold til å besvare spørreskjema, delta i intervjuundersøkelsen og å sende inn dokumenter og materiell. En takk også til ansatte ved Lillegårdens for god kommunikasjon og støtte i arbeidet med denne evalueringen. Til slutt en takk til Anne-Karin Sunnevåg ved Høgskolen i Hedmark som har gjennomført en stor del av de kvantitative datanalysene.

Hamar, mai 2007

Kari Bern

Thomas Nordahl

Innhold

Forord.....	7
1. Innledning.....	11
1.1 Utprøving av FiN STIL i Norge.....	11
1.2 Kort beskrivelse av FiN STIL.....	12
1.3 Evaluering av FiN STIL.....	13
1.4 Oppbygging av rapporten.....	14
2 Modellen og prinsippene i FiN STIL.....	17
2.1 Grunnlaget for modellen.....	17
2.2 Framgangsmåtene i bruk av FiN STIL.....	19
2.3. Verktøyelementene i FiN STIL.....	19
2.4 Strategier for implementering og drift av modellen.....	29
3. Metode.....	33
3.1 Metodevalg.....	33
3.2 Utvalg.....	35
3.3 Operasjonalisering.....	36
3.4 Gjennomføring.....	39
3.5 Statistiske analyser av det kvantitative materialet.....	41
4. Resultater.....	43
4.1 Resultater av tiltaksregistrering og prosesser i læringsmiljøet.....	43
4.2 Resultater fra intervjuundersøkelsen.....	56
4.3 Intervju med koordinatorene.....	73
4.4 Skolekultur og samarbeid.....	89
4.5 Bruk av sjekkliste.....	94
5. Drøfting og konklusjoner.....	111
Referanser.....	117
Vedlegg 1.....	I
Vedlegg 2.....	IV
Vedlegg 3.....	VII

1. Innledning

Atferdsproblemer er et relativt omfattende problem i de fleste norske skoler. Dette er dokumentert gjennom norske studier og i internasjonale sammenligningsundersøkelser (Nordahl 2000, Ogden 2001, Kjærnsliie m.fl. 2004). Mange lærere opplever problematferd som noe av det mest utfordrende i skolehverdagen. Derfor er det et klart behov for strategier og tilnærminger som kan sette lærere i stand til å møte atferdsproblemer på en mer hensiktsmessig måte.

FiN STIL er en pedagogisk modell som har til hensikt å forebygge og redusere problematferd i skolen. Modellen er utviklet ved Universitetet i Birmingham og kalles ”Framework for intervention”, og den er prøvd ut i en rekke engelske skoler med relativt gode resultater (Visser 2000). Denne rapporten er en evaluering av FiN STIL slik den er utprøvd i et lite utvalg norske skoler.

1.1 Utprøving av FiN STIL i Norge

Det er Lillegården kompetansesenter som har tatt initiativ til å oversette Framework for intervention til norsk, og de har hatt ansvar for å prøve ut FiN STIL i et utviklingsprosjekt i noen norske skoler. Prosjektet startet opp høsten 2004 og ble som prosjekt avsluttet høsten 2006. I hver av deltagerkommunene Porsgrunn, Ålesund og Holmestrand har en barneskole og en ungdomsskole deltatt. Det

vil si at det er tre barneskoler og tre ungdomsskoler som har prøvd ut modellen. Høgskolen i Hedmark har hatt ansvaret for å evaluere utprøvingen av FiN STIL i Norge.

Utdanningsdirektoratet har gitt noe økonomisk støtte til dette utviklingsprosjektet. Denne finansieringen er knyttet til evaluering, frikjøp av FiN STIL – materiell og i noen grad finansiering av opplæring av FiN STIL –koordinatorer og andre prosjektdeltakere. Den øvrige finansieringen av har skjedd gjennom egenfinansiering ved Lillegården kompetansesenter og i de aktuelle kommunene.

Organisasjonen Framework for intervention i Birmingham, v/ Amanda Daniels har hatt ansvaret for opplæring av de norske FiN STIL – koordinatorer og andre prosjektdeltakere høsten 2004. Framework for Intervention v/Daniels har vært Lillegårdens samarbeidspartner angående den praktiske gjennomføring i prosjektet i Norge. Universet i Birmingham v/John Visser har erfaring fra evaluering og arbeidet med Framework for Intervention og har også vært en viktig samarbeidspartner.

1.2 Kort beskrivelse av FiN STIL

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

FiN STIL er en helhetlig skolebasert strategi med mulighet for intervensjon gjennom tre ulike nivåer.

- I nivå 1 fremstår ”Sjekkliste for læringsmiljøet”, som en sentral komponent. Denne danner utgangspunkt for en samtale mellom læreren som uttrykker bekymring for elevens atferd og skolens FiN STIL – koordinator. I dette

prosjektet har det først og fremst vært fokusert på arbeidet med dette nivået.

- Nivå 2 innebærer en mer omfattende informasjonsinnhenting, og det utarbeides en plan for endring av atferd i samarbeid med aktuelle elever og foreldre.
- På Nivå 3 trekker man inn eksterne samarbeidspartnere som for eksempel PP – tjenesten. På dette nivået får eleven som er i fokus ukentlig oppfølging i henhold til planen for endring av adferd.

I dette prosjektet har målet vært å utvikle felles grunnleggende forståelse av læringsmiljøets betydning for problemadferd. Ved bruk av bestemte prosedyrer skal denne forståelsen utnyttes for håndtering, forebygging og redusering av problemadferd i skolen. Grunnleggende holdninger i alt arbeid gjennom FiN STIL er ”no-blame” og ”can do”. Det vil si at man ikke skal være opptatt av å fordele skyld, men isteden ha fokus på mestring og på positive løsninger i arbeidet med problematikk i skolen.

FiN STIL har til hensikt å kvalifisere lærere til selv å håndtere, forebygge og redusere problematferd i skolen. Med utgangspunkt i bruk av sjekklisten og problemanalyse skal man etterstrebe og skape læringsmiljøer hvor elever og voksne utvikles personlig, sosialt og faglig.

Prosjektet har hatt som mål at lærerne skal tilegne seg kompetanse i kartlegging og analyse av elevens læringsmiljø. Dette innebærer også at man så tidlig som mulig er i stand til å identifisere hvilke forhold som kan utvikle seg i negativ retning.

1.3 Evaluering av FiN STIL

Hensikten med denne evalueringen har vært å få fram erfaringer med bruken av Framework for intervention i norske skoler. Dette gjelder særlig læreres erfaringer med bruken av de ulike verktøyene i modellen og hvordan Fin STIL faktisk er anvendt i de 6 skolene. I dette ligger det at evalueringen legger vekt på hva som er gjort i prosjektet og hvilke aktiviteter som er gjennomført. Evalueringen

er derfor ikke noen effektevaluering der vi konkret ser på hvilke resultater som er oppnådd knyttet til elevenes atferd i skolen. Et slikt evalueringsdesign ville krevd en langt større økonomisk ramme enn de ressursene som har vært avsatt til denne evalueringen. Hovedproblemstillingen for evalueringen er formulert på følgende måte:

- Er FiN STIL en hensiktsmessig modell for å møte atferdsproblemer i norske skoler og hvilke erfaringer har lærere fra arbeidet med FiN STIL?

Denne problemstillingen peker på at det er prosessene i prosjektskolene som har vært av interesse, og ikke produktene eller resultatene av arbeidet. På den måten vil det kunne gis et bilde av om denne opprinnelige engelske modellen kan anvendes i Norge. Videre vil lærernes erfaringer fra arbeidet med modellen både antyde noe om prosessene og det utbytte lærerne subjektivt mener å ha hatt av FiN STIL.

Høgskolen i Hedmark inngikk en egenkontrakt med Lillegården kompetansesenter om hvordan evaluering skulle gjennomføres. I denne kontrakten er følgende evalueringsaktiviteter beskrevet:

- Registrering av sjekklister som er brukt på de enkelte skolene
- Gjennomgang av planer for bedring av læringsmiljø
- Gjennomgang av endringsplan for enkeltelever
- Intervjuer av lærere ved skolene som har deltatt i prosjektet.
- Kartlegging av samarbeid mellom lærere og kompetanse knyttet til atferdsproblemer

Det er dette som danner datagrunnlaget i evalueringen, og i kapittel 3 vil disse ulike metodene bli beskrevet nærmere.

1.4 Oppbygging av rapporten

I kapittel 2 gis det en beskrivelse av modellen og prinsippene i Fin STIL. Dette er relatert til både grunnlaget for modellen, de enkelte framgangsmåtene og strategiene for implementering

av modellen i skolen. De forskningsmetodiske tilnærmingene i evalueringen er beskrevet i kapittel 3. Her gjennomgås de ulike metodiske valgene som er foretatt, og det gis en beskrivelse av de ulike måleinstrumentene som er anvendt i evalueringen.

Resultatene fra evalueringen presenteres i kapittel 4. Dette gjelder både de kvalitative og de kvantitative data som er innhentet og fortolkningen av denne informasjonen. Dette er et relativt stort kapittel som er bygd opp omkring de ulike datakildene vi har anvendt. I kapittel 5 trekkes det ulike konklusjoner ut fra evalueringen med utgangspunkt i problemstillingen som har ligget til grunn for arbeidet.

2 Modellen og prinsippene i FiN STIL

FiN STIL bygger på forskningbasert kunnskap om hva som kjennetegner gode skoler med hensyn til grad og omfang av problematferd (Ogden 2001, Charlton & David 1993). Tilnærmingen baserer seg videre på forskning om hva problematferd i skolen henger sammen med. Denne kunnskapen danner grunnlaget for de prinsippene som anvendes ved analyse av utfordringer og utvikling av tiltak i skolen gjennom systemet FiN STIL.

2.1 Grunnlaget for modellen

Tilpasset opplæring i en inkluderende skole er både et overordnet mål og et hovedprinsipp i norsk skole. Å legge til rette for gode læringsbetingelser for alle elever er en forutsetning for å virkelig gjøre intensjonene. Dermed blir et godt læringsmiljø fokus for at alle elever skal finne seg til rette og få optimale utviklingsmuligheter. Et miljø som preges av gode relasjoner og gjensidig respekt gir grunnlag for positiv samhandling og individuelt handlingsrom. Det er glidende overganger mellom problemer som uttrykk for elevenes protest, aktivitetstrang og misnøye og de mer alvorlige atferdsproblemene som enkelte elever har (Ogden 1998). Et forebyggende arbeid i forhold til å skape et godt klasse/gruppemiljø vil komme alle elever til gode. Det handler om å ha en proaktiv tilnærming der en har en bevisst plan for hvordan en bygger et positivt læringsmiljø. FiN STIL vektlegger

gjennom sitt system, forebygging og mestring av problematferd både gjennom konkrete tiltak i skolen, klassene, på individnivå, og gjennom kulturen i den enkelte skole. Kulturen i den enkelte skole vises gjennom de verdier, holdninger, oppfatninger og innstillinger som kommer til uttrykk gjennom skolens prioriteringer, i skolens ledelse og i samarbeidet mellom ledelsen og lærer, i samarbeidet mellom lærere og i den pedagogiske praksis (Rutter m.fl. 1979). FiN STIL bruker uttrykket ”RAUS” som et fundament i tilnærmingen til problemområder. Uttrykket står for Respekt, Aksept, Utvikling og System. Prosjektet FiN STIL målfører at en RAUS- holdning skal gjennomsyre prosessene og vil med dette understreke den positive grunnholdningen som et viktig fundament i arbeidet.

De ulike elementene i FiN STIL er utviklet i samsvar med en økologisk forståelse av begrepet problematferd, noe som blir avgjørende for hva som betraktes som problematferd. Problematferd er ikke knyttet til individet alene. Læreren og klasseledelse framstår som svært viktige faktorer for å gi bidrag til å forstå problematferd i skolen. Lærere bør framstå som autoriteter som viser at de bryr seg og er engasjert i elevene. Kunnskaper, engasjement og erfaring hos de voksne i skolen blir sett som viktige faktorer i læringsmiljøet. Disse faktorene danner grunnlaget for tilnæringsmåtene i verktøyet i FiN STIL. Videre er samarbeidet, skolens felles policy, et område som vies oppmerksomhet. Skoler hvor lærerkollegiet samarbeider godt, deler erfaringer og virker støttende, gir gode resultater både med hensyn til utvikling av kunnskap og sosial kompetanse hos elevene (Nordahl,2000).Et nært og godt samarbeid mellom lærerne på en skole vil gjøre at den samlede erfaring og kunnskap i større grad kan komme alle elever til gode.

I tillegg til Håndbok for FiN STIL (statped skriftserie nr.34) danner i hovedsak Læringscenterets tre veiledere om utagerende problematferd og sosial kompetanse i skolen (2003) basis for arbeidet med problemadferd i FiN STIL.

2.2 Framgangsmåtene i bruk av FiN STIL

Den enkelte lærer er i fokus i FiN STIL. Lærerne beholder selv kontroll med intervensjonene og er sikret støtte og veiledning fra skolens FiN STIL – koordinator i sitt daglige arbeid.

FiN STIL har en systematisk tilnærming til problematferd i skolen og har en struktur som vil kunne imøtekomme og tilpasses ulike behov på forskjellige skoler. FiN STIL gir skolene trygghet på at de er på riktig spor samtidig som det er viktig å være klar over at strukturene ikke handler om konkrete ”oppskrifter” for enhver utfordring i skolen.

FiN STIL har et rammeverk som gir skolene mulighet til å analysere egen virksomhet med sikte på å vurdere hvordan skolen, enkeltklasser og lærere arbeider innenfor ulike områder i forhold til atferdsproblematikk. Skolene og lærerne skal følge bestemte prinsipper og arbeidsmåter i prosjektet. Det legges stor vekt på en standardisert sjekklister som skal anvendes på alle saker som blir tatt opp. Med utgangspunkt i sjekklisten skal tre områder plukkes ut for videre arbeid. Minst et av disse områdene skal gjelde læreren selv.

Gjennom en problemanalyse skal man bli i bedre stand til å lage hensiktsmessige tiltak og i etterkant kunne evaluere om intervensjonen(e) fungerte på en tilfredsstillende måte.

FiN STIL handler om:

- En struktur for å arbeide med læringsmiljø og problemadferd
- En forebyggende tilnærming for å sikre tidligere tiltak
- Full involvering med en person som tar opp spørsmål omkring læringsmiljø og problemadferd.

2.3. Verktøyelementene i FiN STIL

I FiN STIL brukes en del betegnelser og begreper i forhold ulike elementer som er grunnleggende i prosedyren for systemet. For å få forståelse for grunnlaget og den praktiske framgangsmåten i arbeidet med FiN STIL er det nødvendig å se nærmere på de

grunnleggende begrepene som brukes i denne tilnærmingen. Beskrivelsen av de ulike begrepene og arbeidsgangen i FiN STIL er i det følgende hentet fra ”Håndbok for FiN STIL – Framework i Norge – System for Tidlig Intervensjon i Læringsmiljøet” (Statped skriftserie nr 34 s. 13 – 21).

Ulike nivåer i systemet

Det er tre nivåer i FiN STIL. Nivå 1 er det første og minst inngripende, men likevel svært virkningsfulle trinnet. Prosjektet har hovedfokus på dette nivået. Nivå 2 inkluderer en mer omfattende informasjonsinnhenting og om nødvendig utarbeidelse av en Individuell endringsplan. Nivå 3 brukes for komplekse og kompliserte saker der man også involverer hjelpeinstanser utenfra.

FiN STIL-koordinator

Et medlem av personalet som koordinerer arbeidet med FiN STIL-prosessen. Dette skal være en erfaren lærer som har stor grad av tillit i personalet, og som har deltatt i opplæringen i FiN STIL systemet.

Saksansvarlig

Den personen i personalet som har fremmet en bekymringsmelding på nivå 1 vil normalt selv ta ledelsen i arbeidet med å utforme og gjennomføre en plan for tiltak. Vedkommende blir da *Saksansvarlig*.

Sjekkliste for læringsmiljøet

Sjekkliste for læringsmiljø er en omfattende liste som berører en rekke faktorer som kan ha betydning for elevers atferd. Den tar for seg klasse/gruppe- og skolemiljøet, og fylles som regel ut av saksansvarlig. Listen inneholder 92 sjekkpunkter. Sjekklisten blir sett på som noe som reflekterer hvordan saksansvarlig oppfatter situasjonen, ikke som en objektiv evaluering av forhold ved skolen. Listen betraktes derfor som konfidensiell og skal i utgangspunktet

bare deles med FiN STIL-koordinator.

Sjekklisten omfatter fem deler som tar for seg:

- Skolens ”policy”: reglement og konsekvenser, støtte til personalet, foreldre og andre
- Organiseringen i klasse-/grupperom: arrangement, ressurser, utstyr og gruppering
- Klasse/gruppeledelse: undervisningsstil, presentasjon av lærestoff
- Klasse/grupperegler og rutiner: regler, belønninger, sanksjoner, rutiner
- Utenfor klasserommet: frikvarter, andre aktiviteter utenfor klasserommet, inspeksjon

Saksansvarlig velger ut tre faktorer fra Sjekklisten som han/hun ønsker å arbeide videre med. Minst en av disse faktorene skal handle om læreren selv, for eksempel lederstil, undervisning eller kommunikasjon med elever.

Læringsmiljøplan

Læringsmiljøplanen er en plan for hvordan læringsmiljøet skal endres og forbedres. Planen er basert på Sjekklisten og skrevet på en enkelt side. Den inneholder den opprinnelige bekymringsmeldingen og en plan for arbeidet med sider ved læringsmiljøet som skal føre til bedre læringsmiljø og mindre problematferd. Planen skal brukes på Nivå 1 i en periode på minst 6 uker.

Individuell endringsplan

En Individuell endringsplan er en plan som er direkte rettet mot oppførselen til en bestemt elev. I FiN STIL brukes ikke slike planer før på Nivå 2. Planen utarbeides og gjennomføres i samarbeid med FiN STIL-koordinator.

Svært ofte er Individuell endringsplan basert på en beskrivelse av ønsket atferd (målet) og på hvilke metoder (opplæring/trening, belønninger, sanksjoner) som skal brukes for å hjelpe eleven til å nå målet.

Foreldre skal alltid informeres og om mulig involveres. Sjansen

for at slike planer skal lykkes er mye større hvis det foreligger en gjensidig avtale mellom alle parter, inkludert eleven.

I FiN STIL er det ikke vanlig at Individuell endringsplan brukes før generelle tiltak rettet mot læringsmiljøet er gjennomført. Vanligvis gjelder planen for minst 6 uker.

Atferdsregistrering/ baselining

Atferdsregistrering/baselining blir brukt både før og etter tiltak settes i verk for å kunne vurdere om tiltaket fører til ønsket endring. Dette innebærer at man gjør en registrering av atferden som er grunn til bekymringen slik den oppleves av saksansvarlig. Flere metoder kan brukes, men de mest aktuelle er:

- Frekvenstelling (hvor ofte)
- Nedtegnelse av hendelser

Beskrivelse av arbeidsgangen i FiN STIL

FiN STIL er mer et system enn en metode for å endre barns atferd. Det starter alltid med fokus på læringsmiljøet heller enn å betrakte atferden som en egenskap hos det enkelte barn. Det er tre nivåer i FiN STIL-prosessen, disse er beskrevet nedenfor.

Nivå1

FiN STIL-prosessen starter med at en lærer eller annen ansatt, for eksempel fra SFO, uttrykker bekymring for elevens atferd til FiN STIL-koordinatoren på skolen. Dette utløser umiddelbart støtte og veiledning. Nivå 1 omfatter ikke individuelle tiltak og planer for enkeltelever, men baseres utelukkende på faktorer i læringsmiljøet hvor atferden forekommer. Likevel kan det være aktuelt på dette nivået å vurdere noen sider ved eleven/elevene som viser atferd som vekker bekymring; mulige sensoriske vansker – spesielt hørsel, klare medisinske forhold som påvirker eleven eller hendelser i elevens liv som påvirker det kan være noen av faktorene som påvirker elevene på individnivå. Dersom man identifiserer slike forhold kreves umiddelbar reaksjon. Læreren bruker da skolens vanlige prosedyrer for slike saker.

Arbeidsgangen på nivå 1:

- En lærer kontakter FiN STIL-koordinator med en bekymring om en elev, gruppe eller klasse.
- FiN STIL-koordinator ber om at en sjekklister for læringsmiljø fylles ut av personen som uttrykker bekymringen.
- FiN STIL-koordinator og den bekymrede læreren diskuterer om en skal gå videre og utarbeide en læringsmiljøplan. Denne diskusjonen kan redusere bekymringen.
- Hvis en går videre, kalles den som har meldt bekymringen saksansvarlig for intervensjonen.
- Det gjennomføres en atferdsregistrering/baseline for den atferden som vekker bekymring før læringsmiljøplanen lages og iverksettes.
- Med hjelp av FiN STIL-koordinator skriver saksansvarlig en læringsmiljøplan.
- Saksansvarlig har ansvar for gjennomføringen av planen. Gjennomføringen bør vare fra 3 til 6 uker for å sikre tilstrekkelig tid til at tiltakene som igangsettes vises på atferden. En ny atferdsregistrering/baseline gjennomføres før evaluering og revidering av læringsmiljøplanen
- Saksansvarlig og FiN STIL-koordinator evaluerer og reviderer planen.

Resultatet av evalueringen kan være:

- Suksess, ingen videre tiltak er nødvendig.
- Læringsmiljøplanen har ikke blitt gjennomført – en trenger mer tid eller planen må gjennomføres på nytt.
- Suksess, men en ny læringsmiljøplan lages for andre områder identifisert i sjekklister for læringsmiljø.
- Læringsmiljøplanen er gjennomført som bestemt, men målatferden er fortsatt et tydelig problem. Vurdering om en skal gjenta nivå 1 med en ny læringsmiljøplan eller gå videre til nivå 2.

Det er tilfeller hvor en ut fra arbeidet med atferdsregistreringen og sjekklisten vil foreslå tiltak som ligger utenfor saksansvarliges

myndighetsområde eller som berører andre personer på skolen. I slike tilfeller vil utarbeidelse av læringsmiljøplanen innebære drøftinger og samarbeid med andre for å kunne gjennomføre tiltakene/endringene. De i personalet som blir berørt av læringsmiljøplanen bør støtte og anerkjenne saksansvarliges forslag til tiltak/endringer. Trolig vil disse tiltakene/endringene ha fordelaktige ringvirkninger langt utover det avgrensede området den opprinnelige bekymringen var knyttet til.

Roller og ansvar på nivå 1

Saksansvarlig har hovedansvaret for intervensjonen på nivå 1. FiN STIL-koordinator skal bistå og støtte saksansvarlig gjennom hele prosessen og legge til rette for at de ulike stegene i nivå 1 blir fulgt. I samarbeid analyserer saksansvarlig og FiN STIL-koordinator bekymringen, den utfylte sjekklisten og atferdsregistrering/baseline og utarbeider en plan for endring av læringsmiljø. Saksansvarlig gjennomfører de planlagte endringene/tiltakene. Evaluering og revidering av læringsmiljøplanen gjennomføres av saksansvarlig og FiN STIL-koordinatoren i samarbeid. FiN STIL-koordinator eller andre kollegaer kan gjennomføre observasjoner i gruppen/klassen til saksansvarlig dersom saksansvarlig ønsker det. Både saksansvarlig og FiN STIL-koordinator kan ta på seg arbeid knyttet til den opprinnelige bekymringen på dette nivået. Det er viktig at en skriver ned i læringsmiljøplanen hvem som skal ha ansvar for hva og når de foreslåtte tiltakene/endringene skal gjennomføres.

Sjekklisten for læringsmiljøet

Sjekklisten bidrar til å fokusere og strukturere bekymringer som kommer til uttrykk i kollegiet. Den dekker alle områder fra skolens policy til handlinger og ressurser i klasserommet, som kan ha virkning på elevenes atferd. Sjekklisten hjelper også FiN STIL-koordinatoren til å antyde, heller enn å direkte foreslå, mulige løsninger til en gitt bekymring. Ved å sette lys på bestemte områder for potensiell utvikling er prosessen med å finne en løsning allerede i gang.

Sjekklisten for læringsmiljøet er konfidensiell og bare saksansvarlig, det vil si personen som uttrykker bekymring og som har fylt ut sjekklisten, og FiN STIL-koordinatoren har adgang til den. Sjekklisten kan bare deles med andre etter at tillatelse er gitt av saksansvarlig.

Sjekklisten kan virke som et svært omfattende dokument, men personalet bør oppmuntres til å fylle den ut i så stor grad som mulig. Den som fyller ut sjekklisten bør ta utgangspunkt i egne erfaringer og inntrykk heller enn å forsøke å svare så objektivt som mulig. Sjekklisten er ikke utformet med den hensikt å kartlegge et kollegiums samlede objektive meninger om samarbeid og kontekstuelle faktorer i et skolemiljø. Brukes sjekklisten som en ”sjekk av lærere” kan den virke mot sin hensikt og bli en bortkastet ressurs.

En utfylt sjekkliste skal reflektere den enkelts subjektive oppfatning av situasjonen på et gitt tidspunkt. Den er ment som en hjelp til den enkelte saksansvarlige og FiN STIL – koordinator i arbeidet med en konkret bekymring for elevenes og lærernes læringsmiljø. Saksansvarlig må oppleve at hun har et eierforhold til sjekklisten. Den som fyller ut sjekklisten kan selv velge om hun vil gjøre det alene, sammen med en kollega hun har tillitt til, eller sammen med FiN STIL-koordinatoren.

Utfyllingen av sjekklisten er det første steget for å møte en bekymring. Noen ganger vil dette være nok i seg selv. Dersom saksansvarlig har lest sjekklisten og gjennom å ha diskutert saken med FiN STIL-koordinator finner områder hun vil endre på, kan man lage en læringsmiljøplan med utgangspunkt i dette. Vanligvis er det slik at en ferdig utfylt sjekkliste betraktes som en slags informasjonsinnhentning med fokus på ulike påvirkningsfaktorer i læringsmiljøet. Med grunnlag i diskusjonen som gjerne følger utfyllingen kan det lages en plan for endring av læringsmiljøet. Dersom en slik diskusjon oppleves som tilstrekkelig til å møte den opprinnelige bekymringen, altså at den umiddelbart gir ideer til videre tiltak, kan FiN STIL - prosessen for denne saken stoppe her.

Nye FiN STIL-koordinatører kan bli litt usikre på om det er vanskelig å lage en plan for endring av læringsmiljøet på grunnlag av diskusjonen / drøftingen i etterkant av utfyllingen av sjekklisten. I praksis har det vist seg at dette oftest ikke er noe problem. Mange virksomme og oppfinnsomme planer har sett dagens lys med utgangspunkt i det materialet som sjekklisten gir.

Atferdsregistrering - baseline

FiN STIL handler også om at lærere skal bli mer konkrete og nøyaktig i egen beskrivelse av hva som er bekymringsfullt og hva en ønsker å endre i egen gruppe eller klasse. Som hjelp i denne prosessen brukes blant annet atferdsregistrering/baseline.

Hva er atferdsregistrering?

Atferdsregistrering er en enkel og grunnleggende form for observasjon. Bakgrunnen for å fokusere på atferdsregistrering i denne sammenhengen er at alle selvsagt vil ha tiltak som virker. Lite er mer nedslående enn å legge mye anstrengelse i planlegging og i arbeidet mot løsninger og ikke se noe framgang. Av og til kan framgangen være der likevel, men vanskelig å se. Atferdsregistrering bidrar til å vise framgang ved at en har et ”mål” på atferden før en gjør noe, og gjentar den samme ”målingen” til slutt.

Det engelske uttrykket som er brukt for dette i ”Framework” er ”baselining”. Dette innebærer kanskje noe mer enn ”atferdsregistrering”, men vi har ikke noe godt tilsvarende norsk uttrykk. ”Baselining” betyr at vi finner ut hvilken standard, hvilket nivå som er det gjeldende. Hensikten med å foreta en atferdsregistrering/baseline er å kunne beskrive bekymringsatferden med tilstrekkelig nøyaktighet. En konkret beskrivelse av atferden man ønsker å endre gjør det lettere å sammenligne situasjonen ved oppstart av en intervensjon med situasjonen ved slutten. En ny registrering må derfor gjennomføres før man vurderer hvor effektiv en plan har vært.

Å lage en læringsmiljøplan

Læringsmiljøplanene vil variere både i rekkevidde/virkefelt og kompleksitet. Hensikten med planen er å sikre at alle som trenger å vite det klart kan se hva som gjøres. Planen må inneholde tilstrekkelig informasjon slik at ethvert resultat en oppnår eller erfaringer en gjør med planen, kan anvendes for å justere framtidige tiltak. Sett opp i mot dette bør registreringsarbeidet holdes på det nødvendige minimum. Det er saksansvarlig som fyller ut planen.

Det er viktig at en fyller ut alle punktene i læringsmiljøplanen. Under bekymring beskriver en hva man ønsker å endre så kort og konkret som mulig. For eksempel dersom en lærer opplever at mange elever beveger seg mye rundt i klasserommet uten å ha bedt om lov, kan bekymringen være: U hensiktsmessig bruk av tid til bevegelse rundt i klasserommet.

Det neste punktet i læringsmiljøplanen handler om sjekklisten. Når saksansvarlig har fylt ut denne velger hun 3 utsagn som hun vil arbeide videre med. Minst et utsagn skal handle om læreren selv. For senere lesning av planen kan det være hensiktsmessig å skrive ned både nummer og tekst på utsagnene en ønsker å ta tak i. På de neste linjene skriver man ned tiltakene/endingene en har kommet fram til. Det er her viktig å huske å notere hvem som skal gjennomføre tiltakene/endingene og når det skal gjøres.

Læringsmiljøplanen inneholder også et punkt for evaluering. I denne delen skal man fastsette en dato for evalueringen og beskrive målet for endingene. I vårt eksempel kan en tenke seg at målet er å redusere u hensiktsmessig vandring i klassen til et gitt minimum. Det er her viktig at en beskriver målet så konkret som mulig slik at det blir enkelt å måle grad av suksess. Når tiltakene/endingene er gjennomført fyller man ut de siste punktene på læringsmiljøplanen.

Gjennomføring

Når læringsmiljøplanen involverer handlinger som kan utføres av saksansvarlig alene kan tiltakene/endingene settes i gang umiddelbart. Det er svært nyttig at alle endringer i målatferden registreres underveis, og at dokumentasjonen oppbevares sammen

med læringsmiljøplanen. FiN STIL- koordinator er saksansvarliges støtte også i gjennomføringen av de planlagte tiltakene. Dersom saksansvarlig ønsker det kan hun involvere andre i prosessen. Dette kan for eksempel være FiN STIL- gruppen, ledelsen eller andre kollegaer.

Når mange lærere på skolen har brukt FiN STIL i sine grupper/ klasser kan det være hensiktsmessig at læringsmiljøplaner utvides til å omfatte større utviklingsprosjekter på skolen. Et eksempel kan være at flere lærere har arbeidet med temaet: Uro i ganger og felles oppholdsrom hvor resultatene har vært positive. Dette kan skape en motivasjon i personalgruppen om å ta opp bekymringer som gjelder de fleste elevene på skolen. I slike tilfeller kan alle på skolen arbeide med samme tema i samsvar med FiN STIL prosedyrene. Likevel er det viktig at saksansvarlig bevarer høy grad av eierskap og kontroll over egen intervensjon, dersom fellesprosjektet startet med en bekymring til en enkelt lærer.

Det kan også tenkes at skolen vil gå gjennom hele sjekklisten og FiN STIL prosedyrene mer generelt fordi det har vist seg vanskelig å gjennomføre læringsmiljøplanene eller at resultatene ikke har vært tilfredsstillende til tross for gjentatte intervensjoner. I slike tilfeller vil FiN STIL gruppen ved skolen både kunne drøfte situasjonen med egen ledelse og de eksterne støttespillerne i prosjektet. Dette gjelder for alle nivåene i FiN STIL systemet.

Evaluering og revidering

Når man skal evaluere og revidere det arbeidet som er gjort i en gruppe/klasse tar man utgangspunkt i læringsmiljøplanen, atferdsregistreringene/baseline (før og etter intervensjonen) og notatene som er gjort underveis i gjennomføringsfasen. I noen tilfeller vil resultatet være åpenbart; atferden har økt eller den har blitt borte. I de fleste tilfeller vil en ikke oppnå så klare resultater. Evalueringen bør fokusere på:

- Om tiltakene beskrevet i planen er gjennomført
- Om det er framkommet en forventet generell effekt på atferden
- Om det er blitt en konsekvent endring i atferden som vekket bekymring i positiv eller negativ retning

Om tiltakene/endingene er gjennomført som beskrevet i læringsmiljøplanen er det relativt enkelt å evaluere. En forutsetning er at tiltakene/endingene er konkret og tydelig beskrevet. Evalueringen av de forventede generelle effektene vil uvilkarlig bli noe subjektive, men iaktakelse fra kollegaer og elever kan være til hjelp i vurderingen.

2.4 Strategier for implementering og drift av modellen

FiN Stil er blitt implementert i skolene ved at det er opprettet grupper på ulike nivåer som har vært tillagt spesielle oppgaver og ansvarsområder i gjennomføringen av utviklingsprosjektet. Disse gruppene har gjennom prosjektperioden stått for drift og gjennomføring av prosjektet.

FiN STIL – prosjektgruppe på Lillegården kompetansesenter

Lillegården kompetansesenter har hatt faglig ansvar for utviklingsprosjektet i prosjektperioden. Prosjektgruppen har bestått av en prosjektansvarlig samt to rådgivere med ansvar for hver sin prosjektkommune. Prosjektleder ved kompetansesenteret har koordinert aktivitetene på senter-, kommune-, og skolenivå.

FiN STIL – rådgiverne ved senteret har bistått kommunen og vært kommunekontaktens kontaktperson ved senteret. De har forestått veiledning til skoler i samarbeid med PP-tjenesten og vært hovedkontaktpersonene for ”Utviklingsgruppene” i kommunene.

Rådgiverne fra Lillegården kompetansesenter har veiledet FiN STIL – koordinatorene. De bisto også FiN STIL – gruppa ved den enkelte skole og kommunens Utviklingsgruppe med veiledning i den grad det ble ønsket.

Lillegården kompetansesenter har videre bidratt med å legge til rette for kontakt mellom prosjektdeltakerne på tvers av kommuner. Lillegården kompetansesenter utarbeidet egen aktivitetsplan som foruten møtepunkter for medlemmene i gruppen inneholdt konkrete mål om formidling på Web, konferanserom på FirstClass, og kontakt og innspill i tidsskrifter og i pressen

FiN STIL – referansegruppe på Lillegården kompetansesenter

Ved Lillegården kompetansesenter ble det opprettet en referansegruppe. Foruten medlemmene i prosjektgruppa har den bestått av leder for kompetansesenteret og to rådgivere hvorav den ene har hatt et spesielt ansvar for formidlingsarbeidet i prosjektet. Rådgiverne har også bidratt med å arrangere fagdager ved deltakerskolene.

FiN STIL – kommunekontakt i den enkelte kommune

Hver kommune har hatt sin kommunekontakt som har hatt i oppgave å koordinere aktivitetene i egen kommune og ansvar for praktisk tilrettelegging av utviklingsprosjektet i den enkelte kommune. Dette ansvaret har blant annet vært å koordinere nettverksmøter mellom skolene. Kommunekontakten har hatt i oppgave å inspirere og motivere til godt arbeid både i prosjektskolene og kommunen for øvrig. Videre har kommunekontakten hatt ansvar for å gjøre prosjektet kjent i kommunen gjennom lokalpresse m.m.

Kommunekontakten har hatt ansvar for å lage en aktivitetsplan for hele prosjektperioden sammen med Lillegården kompetansesenter. Videre ble det utarbeidet en intern aktivitetsplan for den enkelte kommune, for utviklingsgruppa og for prosjektskolen. Kommunekontakten har bistått de ulike aktørene i prosjektet i dette arbeidet.

FiN STIL – koordinator på skolen

Hver skole har hatt en FiN STIL – koordinator. Etter samtaler i kollegiet og drøftinger med tillitsvalgte skulle rektor velge en lærer til denne funksjonen. Det ble sagt at det skulle være en utviklingsorientert, engasjert og faglig godt kvalifisert lærer som var høyt verdsatt av kollegaene. FiN STIL – koordinatoren fikk spesiell opplæring i arbeidet med å veilede lærere gjennom FiN STIL – prosessen. Koordinator har hatt en aktiv og viktig rolle i forhold til å implementere prosjektet ved egen skole. Koordinator har lagt til rette for og gjennomført informasjons- og utviklingsøkter i forhold til arbeidet med til FiN STIL i kollegiet. Koordinatoren er den personen lærerne henvender seg til når de ønsker å arbeide systematisk med utfordringer knyttet til klassen/gruppa, individer

eller skolen. FiN STIL – koordinator er en veileder, og hun reflekterer og arbeider sammen med læreren som meldte saken fra problemstillingen til tiltaket er evaluert.

FiN STIL – gruppe

På hver deltagerskole ble det opprettet en FiN STIL – gruppe. Gruppen har bestått av FiN STIL – koordinator, en lærer, rektor og en representant fra PP – tjenesten. Gruppen har hatt i oppgave å motivere og inspirere kollegaer til å prøve FiN STIL i egen klasse eller i skolemiljøet. Videre har gruppen vært ansvarlig for implementeringen av FiN STIL på egne skoler og drift av prosjektet. Den har også hatt i oppgave å fungere som en faglig støttegruppe for FiN STIL – koordinatoren. Videre skulle gruppen drive positiv PR for prosjektet på egen skole gjennom for eksempel bruk av oppslagstavler, informasjonskriv og informere i samarbeidsfora på skolen. Gruppen har hatt ansvar for å planlegge og være med å gjennomføre foreldremøter med FiN STIL i fokus, og bidra til prosjektets og skolens websider.

Saksansvarlig

Når en lærer tar opp en sak med FiN STIL – koordinatoren kalles læreren saksansvarlig. I samarbeid utvikler saksansvarlig og FiN STIL – koordinatoren en strategi for å sette i verk tiltak som kan påvirke et meldt problemområde i positiv retning.

FiN STIL utviklingsgruppe

Hver kommune har hatt en utviklingsgruppe bestående av 2 rådgivere fra PP – tjenesten som deltok i FiN STIL – gruppen på hver sin skole, i tillegg til kommunekontakten. Medlemmene i utviklingsgruppen skulle delta på alle felles opplæringskurs. Rådgiverne fra PP – tjenesten kunne etter avtale delta i veiledningene av FiN STIL – koordinator. Utviklingsgruppen har hatt i oppgave å utvikle planer for implementering av FiN STIL i egen kommune etter utviklingsprosjektets avslutning. Utviklingsgruppen hadde også i oppgave å virke som en referansegruppe for rådgiverne fra Lillegården kompetansesenter.

Tidsepoker i prosjektet

Våren 2004

Det ble etablert prosjektgruppe på Lillegården kompetansesenter. Prosjektet ble presentert i de ulike kommunene og skolene.

Høsten 2004

Lillegården kompetansesenter utviklet prosjektplan, prosjektbeskrivelse, håndbok for FiN STIL og en aktivitetsplan for prosjektet. Videre ledet Lillegården kompetansesenter en fagdag i hver kommune.

Deltakerskolene arbeidet denne høsten med å sette seg inn i teorigrunnlaget for prosjektet. Skolene hadde ansvar for å lage en egen aktivitetsplan med beskrivelser av tidspunkt og varighet for interne aktiviteter.

Kommuneansvarlig for FiN STIL hadde i oppgave å lage tidsplan for aktiviteter i utviklingsgruppa og koordinere samarbeidet mellom skolene i egen kommune.

Koordinatorer, kommunekontakter og PP-tjenesten fikk opplæring i Birmingham

FiN STIL – koordinatorene fikk sammen med andre deltakere fra egen skole og deltakerne fra PP – tjenesten, opplæring i arbeidsmåten i prosjektet.

Kalenderåret 2005

Det ble kommunevis arrangert Kick-off seminarer for deltakerskolene i utviklingsprosjektet.

Utviklingsprosjektet ble så gjennomført i seks skoler i de tre prosjektkommunene.

Skole-koordinatorene mottok underveis veiledning fra Lillegården kompetansesenter.

Våren 2006

Skolene avsluttet utviklingsprosjektet

3. Metode

Evaluering av et pedagogisk utviklingsprosjekt som FiN STIL er relativt komplisert fordi det må foretas en rekke metodiske valg både i planleggingen av evalueringen og underveis i arbeidet. De valgene vi har gjort her bygger både på det særegne ved FiN STIL og våre egne erfaringer fra andre lignende evalueringsprosjekter. Vi har også lagt stor vekt på å balansere mellom å ha tilstrekkelig nærhet til prosjektet samtidig som vi har forsøkt å ha en kritisk distanse.

3.1 Metodevalg

Dette har primært vært en prosessorientert evaluering der hensikten har vært å få fram erfaringer med bruken FiN STIL i norske skoler. Dette gjelder særlig læreres erfaringer med bruken av de ulike verktøyene i modellen. Vi har derfor gått inn i slutfasen av prosjektet for å få tak læreres oppatninger og erfaringer fra arbeidet.

For å få mest mulig valide eller gyldige data har vi anvendt flere ulike metoder. Det er både brukt kvantitative og kvalitative tilnærminger. Det kvantitative data har vært innsamlet gjennom bruk av spørreskjema og en egen registrering i prosjektet. Videre er det foretatt både gruppeintervjuer og tekstanalyse av dokumentasjon fra prosjektet.

3.1.1 Gruppeintervju

FiN STIL har til hensikt å kvalifisere lærere til selv å håndtere, forebygge og redusere problematferd i skolen. Det vesentlige var å få tak i lærernes erfaringer, opplevelser og holdninger til prosjektet og prosessene som har foregått i den tiden utviklingsprosjektet varte. For å få fram dette på en best mulig måte er det foretatt gruppeintervju ved projektskolene. Det er valgt gruppeintervju fordi dette i tidligere forskning har vist seg som en egnet form til å få fram deltakernes erfaringer og utdype deres perspektiv på erfaringene. I individuelle intervju er det samhandlingen mellom forskeren og intervjupersonen som produserer data, mens i gruppene er relasjonene mange flere (Brandth 1996). Når flere deltar i en intervjusamtale kan dette virke bevisstgjørende og føre til konkretisering av erfaringer. Samtalen som oppstår i gruppen vil også avspeile diskurser i deltakernes omgivelser. Dette kan være nyttig informasjonsinnhenting i evalueringssammenheng. Gjennom intervjustørsmål hjelper gruppedeltakerne hverandre med å tenke og å huske erfaringer og hendelser. Når de hører andre formidle sine tanker, kan de få klargjort sine egne meninger.

Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tolke erfaringene sine og sette dem i perspektiv (ibid). Det er vesentlig at gruppedeltakerne ikke bare poengterer det de er enige om, og som er felles, men at de også kommer fram med det de har forskjellige oppfatninger om. Hensikten med gruppeintervju er å få fram så mye som mulig av deltakernes erfaringer med temaet som diskuteres. Brandt fremhever også at gruppeintervju har en høy grad av validitet fordi gruppemedlemmene justerer hverandre i det de har erfaringer med de samme fenomenene. Man kan si medlemmene påvirker hverandre til å være realistiske da de har kjennskap til de samme problemene. Samtidig kan interaksjonen mellom deltakerne i gruppeintervju føre til spontane og emosjonelle utsagn. Dette kan medføre at det blir vanskeligere å ha kontroll over intervjusituasjonen (Kvale 1997). Her vil en intervjuguide være til hjelp til for å strukturere intervjuet.

3.1.2 Spørreskjema

Det er anvendt en spørreskjemaundersøkelse på to tidspunkt i evalueringen. Dette gjør det mulig å se eventuelle endringer i prosjektperioden, og her er kvantitative metoder klart å foretrekke i forhold til kvalitative tilnærminger. I tillegg er også de ferdig utfylte sjekklisterne anvendt i den kvantitative delen av evalueringen. Dette er en registrering på en femdelt skala som det er gjennomført ulike statistiske analyser på. Dette har gjort det mulig å vurdere hvilke områder skolene har hatt størst utfordringer med, og det har også gitt et godt grunnlag for å sammenligne skoler.

3.2 Utvalg

3.2.1 Registrering av tiltak

Ved alle skolene ble det foretatt kartlegginger og registreringer av tiltak i prosjekt perioden. Det har vært en del av arbeidsoppgavene for deltakerne i gjennomføringen av prosjektet å dokumentere bruken av materiale for den virksomheten som har foregått i prosjektperioden. Det har vært en forutsetning at materiellet som følger systemet FiN STIL skulle fylles ut i henhold til prosedyren i prosjektet og sendes inn til evaluering. Hensikten har vært å få oversikt over kvalitet og omfang i bruken av prosedyrene og materiell i FiN STIL i alle skolene som har deltatt i utviklingsprosjektet. Alle innsendte læringsmiljøplaner og beskrivelser av tiltak er gjennomgått, analysert og kategorisert.

3.2.2 Intervju

Ved hver av de seks skolene ble det gjennomført gruppeintervju med i utgangspunktet fem deltakere i hver gruppe. Ved fire skoler ble det gjennomført to gruppeintervju, mens det ble gjort tre gruppeintervju på de to største skolene. Opplysningene som blir presentert kommer fra 75 lærere fra de seks skolene i prosjektet. Utvalget av lærere er gjort tilfeldig og kan sies å være representativt

for lærerkollegiet ved de ulike skolene. Lærernes alder og skoleerfaring varierer i samsvar med variasjonen ved skolen. Ved alle seks skolene ble hver koordinator intervjuet alene.

3.3 Operasjonalisering

3.3.1 Intervjuguide

Det ble utarbeidet en intervjuguide med skisse over hovedemner og underspørsmål for å sikre informasjon om prosjektets ulike faser (se vedlegg). I følge Kvale (1997) er validiteten på den viten som produseres avhengig av om designet og metodene er hensiktsmessige i forhold til undersøkelsens gjenstand og formål. I prosjektbeskrivelsen for Fin STIL sies følgende om evalueringens siktemål: ”Hensikten er å beskrive og vurdere hva som er gjort i prosjektet, samt å dokumentere lærernes erfaringer fra arbeidet med FiN STIL”. For å utarbeide en hensiktsmessig intervjuguide ble det viktig for oss å sette oss godt inn i både teorigrunnlag og praktiske føringer i FiN STIL. Det var avgjørende å få en grundig forståelse for hvilke prosesser FiN STIL prosjektet innebærer. Det var også nødvendig å gå gjennom materialet fra skolene for å utarbeide relevante spørsmål i intervjuguiden som kunne bli gyldige for undersøkelsen. Ved å studere materialet som forelå fra de ulike deltakerskolene ble vi også forberedt på konteksten vi ville møte i intervjusituasjonen. Samtidig var vi i denne sammenheng i en gunstig posisjon; vi har selv lang erfaring fra grunnskolen som arbeidsplass. Dette at en kjenner kulturen kan gjøre at en lettere kan undersøke og fortolke utsagns troverdighet og på den måten bidra til økt validitet. På den annen side kan en stå for nær intervjuobjektene og ensidig godta utsagn uten å etterprøve med oppfølgingsspørsmål. Gruppeintervju kan i dette aspektet sikre validitet. Kvale sier at kommunikativ validitet dreier seg om etterprøving av gyldigheten i en dialog. Gyldig viten oppstår når motstridende vitneutsagn diskuteres i en dialog. Det er diskursdeltakernes argumentasjon som avgjør hva som er en gyldig observasjon (ibid). I gruppeintervjuene ble det viktig

å la informantene slippe til med sine synspunkter samtidig som de forberedte spørsmålene i guiden hjalp til å opprettholde fokus. Gruppeintervju ved bruk av spørsmålsguide kan også bidra til å synliggjøre om informasjonen som blir gitt er i samsvar med det som det søkes etter. Ved gjennomgang av intervjuresultatene fra de ulike lærergruppene og koordinatorene kan det bli mulig å se sammenhenger og konsistens i svarene. Når mange ulike grupper med flere medlemmer blir stilt de samme spørsmålene, blir det mulig å sikre en viss grad av gyldighet ved at respondentenes svar stemmer på en slik måte at det er sannsynlig at spørsmålene er oppfattet tilnærmet likt. Det kan også gi fortolkningen en sannsynlig retning (Holter, 1996).

3.3.2 Registrering og kartlegging av tiltak

De seks skolene har arbeidet med FiN STIL på ulike måter innenfor sin skole. Hver skole har brukt systemet forskjellig i forhold til ulike tiltak. Dette er i tråd med FiN STIL's intensjon om en dynamisk tilnærming og en struktur som skal kunne tilpasses ulike behov. Det innsendte materialet viser stor variasjon i omfang og presiseringsnivå fra skole til skole. I evalueringen blir det ikke skilt mellom skolene. Sakene fra alle skolene er blitt sammenholdt til en helhet for prosjektet. Sakene blir i denne evalueringen behandlet gjennom følgende inndeling: Saker som forholder seg til enkeltelever (1), saker på klasse/gruppenivå (2) og saker som er knyttet opp mot hele skolemiljøet (3).

Materialet som danner grunnlaget for denne evalueringen er registreringer og beskrivelser som er foretatt av deltakerskolene. Gjennom utforming av bekymringsmeldinger gir skolene et bilde av problemområder som oppleves i skolehverdagen og som personalet i skolen ønsker å handle i forhold til. I behandlingen av det innsendte materialet er bekymringsmeldinger kategorisert etter innhold. Tiltakene er også fordelt på ulike kategorier. Hvordan disse sakene er kategorisert er basert på skjønn. Ingen bekymringer eller tiltak er registrert under mer enn en kategori. Hensikten er å systematisere materialet som er presentert av skolene, slik at eventuelle tendenser og mønstre i problematikk og tiltak blir

synliggjort. Lærerne har som en del av prosedyren i FiN STIL selv evaluert om tiltakene har ført til positiv endring og måloppnåelse.

3.3.3 Spørreskjema

Det er utviklet et spørreskjema med fokus på noen få områder der lærerne ved skolen skulle være informanter. Operasjonaliseringen i disse ulike områdene er beskrevet nedenfor.

Skolens kultur og lærersamarbeid

Kultur eller klimaet i den enkelte skole er i en rekke sammenhenger sett på som vesentlige for å forstå den virksomhet som foregår i skolen. Hargraeves (1995) bruker begrepet skolens kultur for å beskrive de verdi- og normsystemer som eksisterer i en hver skole og som påvirker lærersamarbeidet og annen virksomhet i skolen. I studier av variasjoner og likheter mellom skoler bruker Arfwedson (1985) begrepet skolekode for å karakterisere de normer og tradisjoner som eksisterer i den enkelte skole og viser at skolekode bidrar til store forskjeller mellom skoler. Grosin (1990) bruker begrepet skolens klima for å karakteriseres skolens sosiale struktur, dens normer og oppfatninger. Innenfor skolens kultur og lærersamarbeid er følgende måleinstrument brukt i evalueringen:

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Skolens kultur og lærer-samarbeid	«Samarbeid og klima i skolen»	Alle lærere	Grosin (1990) Rutter et. al. (1979) Arfwedson (1985)

Problematferd

Problematferd er hovedtematikken innen FiN STIL, og det er derfor viktig å kartlegge lærernes evne til å forstå og håndtere problematferd i hverdagen i skolen. Denne skalaen er utviklet for å kartlegge hvilken kompetanse lærerne har i forhold til problematferd, og i hvilken grad de er i stand til å møte atferdsproblemer på en hensiktsmessig måte. Skalaen er anvendt i andre kartleggingsundersøkelser (Manger og Nordahl 2005).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Problematferd	«Håndtering av atferdsproblemer»	Alle lærere	Manger og Nordahl (2005)

Sjekkliste

Her er sjekklisten i FiN STIL som er oversatt fra engelsk til norsk av Lillegården kompetansesenter, anvendt. Det er ikke foretatt noen tilpasninger sjekklisten til evalueringen.

3.4 Gjennomføring

3.4.1 Gruppeintervjuer

Vi var to personer til stede under alle intervjuene, i det en masterstudent deltok som medhjelper. Den ene av oss skrev ned så nøyaktig som mulig det som ble sagt. Rett etter intervjuet var foretatt skrev vi informasjonen ut som tekst. I tillegg tok vi intervjuene opp ved hjelp av en diktafon slik at det ble mulig å føre etterkontroll med utsagn. Til hvert intervju ble det avsatt en time. Utviklingsprosjektet ble avsluttet våren 2006, og intervjuene ble gjennomført i oktober/november 2006.

Intervjuene foregikk i lokaler ved de enkelte deltakerskolene. Intervjuet startet med en informasjon om intervjuets hensikt. Det ble gjort klart at det var informantenes egne opplevelser, erfaringer og synspunkter som var viktige å få fram. Det ble vektlagt at deres informasjon var av betydning for eventuelt videre utvikling av prosjektet i andre skoler. Informantene fikk også full forståelse for at intervjueren sto uavhengig i forhold til eierskap i prosjektet. Det ble klarlagt at informantene ville bli anonyme i etterarbeidet, og at de ikke fikk direkte tilbakemelding og innsyn i materialet. Intervjuguiden fungerte som et hjelpemiddel til å strukturere intervjuet.

Spørsmålene ble ikke alltid stilt i den rekkefølgen de var konstruert i guiden. Gjennom samtalen besvarte ofte informantene spørsmålene i en annen rekkefølge. Slik ble synspunkter og perspektiver belyst fra flere sider gjennom utfyllende spørsmål,

svar og interaksjon i gruppa. Alle gruppene besvarte likevel de samme spørsmålene. Innledningsvis ble det stilt spørsmål om prosjektets oppstart og drift. Her ble det også formulert spørsmål om faglig skolering og oppdatering i forhold til prosjektets målområde. Videre ble det stilt spørsmål om den enkeltes og kollegiets opplevelser og erfaringer med bruk av ”FiN STIL” som system. I denne sammenheng gikk vi direkte inn på de ulike verktøyene som utgjør systemet. Vi ville ha frem lærernes opplevelser og erfaringer i aktiv handling med verktøyet. I hvilken grad ble systemet opplevd som nyttig og hensiktsmessig i skolens hverdag? Det var også et hovedpoeng å få klarlagt i hvilken grad verktøyet var benyttet i samsvar med prosedyrene i FiN STIL’s fastlagte strategi. Et hovedområde var da å kartlegge om lærerne opplevde endring i egen og skolens handlingskompetanse i forhold til læringsmiljø og problematferd. Det ble spurt om hvilken rolle systemet ”FiN STIL” i dag har i skolens og den enkelte lærers yrkesutøvelse. Til slutt har lærerne fått gi uttrykk for om de har behov for å forandre noe i prosjektet.

3.4.2 Intervju med koordinatorene

Evalueringen har hatt fokus på prosesser i personalet. Det har vært vesentlig å få frem i hvilken grad og på hvilke måter tiltak og strategier i prosjektet er blitt iverksatt. I tillegg til gruppeintervjuene er koordinatorene ved alle skolene intervjuet. Koordinatorene har en viktig rolle i implementering og gjennomføring av prosjektet. Intervjuguiden for koordinatorene er laget etter samme mal som intervjuguiden for lærergruppene. Den har de samme hovedmomentene, men går også spesifikt inn på rollen som koordinator i underspørsmålene. Det ble stilt spørsmål om oppstartsfasen og hvordan opplæringsprogram for koordinatorene hadde fungert. Videre ble det spurt om erfaringene fra samarbeidet med prosjektledelsen, skoleledelsen og andre samarbeidspartnere. Det ble lagt vekt på å få frem erfaringene med arbeidet i lærerkollegiet. Har lærere vist eget initiativ? Har koordinator vært pådriver? I hvilken grad har prosjektets verdier

preget skolen? Det var også viktig å få tak i koordinators opplevelse av lærernes bruk av hele systemet og hvordan samarbeidet mellom koordinator og lærere har fungert. Intervjuene ble avsluttet med en samtale om hvilke endringer en kan se i læringsmiljø eller i lærernes handlingskompetanse i dag. Koordinatorene ble også spurt om de gjennom sin erfaring med FiN STIL ønsket å forandre noe i prosjektet.

3.5 Statistiske analyser av det kvantitative materialet

3.5.1 Frekvensanalyser

Frekvensanalyser er anvendt for å få en innledende oversikt over materialet både når det gjelder det substansielle innholdet og spredningen i svarene. Tidlig i analysefasen kom det slik fram informasjon som ga grunnlag for å fokusere på enkelte sentrale variabler. Standardavviket ble anvendt for å vurdere spredning i svarene på de ulike variablene.

3.5.2 Faktor- og reliabilitetsanalyser

Innenfor alle skalaområdene i kartleggingsundersøkelsene er det gjennomført faktoranalyser. Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hovedbegreper og underbegreper gjennom mest mulig representative spørsmål. Hensikten med faktoranalysene er derfor å komme fram til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i de videre statistiske analysene.

Det er tatt utgangspunkt i faktorløsninger basert på tidligere bruk av måleinstrumentene (Nordahl 2000, Nordahl 2005, Manger og Nordahl 2005, Visser ?). Deretter er det i noen tilfeller foretatt mer eksplorative analyser. Dette ble gjort for å lete etter underliggende begreper som kunne gi et klarere innhold av de ulike områdene i datamaterialet. Faktoranalysene har på denne måten vært både konformerende og eksplorative.

Basert på disse faktoranalysene og tidligere faktorløsninger

er det lagd delskalaer eller faktorer av dataene. Det er dessuten utviklet sumskårer; det vil si summen av alle spørsmål innenfor et tema eller hovedbegrep. For så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er, ble det deretter foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach alpha.

3.5.3 Variansanalyser

I evalueringen er det i noen grad studert gruppeforskjeller innenfor de ulike variabelområdene. Grunnlaget for variansanalysene er faktorene som har kommet fram gjennom faktoranalyser i evalueringen. Det er ikke foretatt variansanalyser basert på enkeltitem. Det er foretatt flere variansanalyser for å studere utviklingen fra første kartlegging (T1) til andre kartlegging (T2). Den relative størrelsen på gruppeforskjellene er videre vurdert ut fra hva forskjellene substansielt innebærer.

4. Resultater

4.1 Resultater av tiltaksregistrering og prosesser i læringsmiljøet

Hensikten med registrering og analyse av det innsendte materialet fra skolene er å vurdere omfanget av prosesser og tiltak som er satt i gang i praksis. Det er av betydning å kartlegge hvordan FiN STIL er anvendt i de 6 skolene, hvilke aktiviteter som er gjort og hvordan prosedyrer er fulgt. Lærernes egne vurderinger vil også bli tydeliggjort her.

4.1.1 Saker på elevnivå

I utviklingsprosjektet er 11 saker på elevnivå blitt fulgt gjennom prosedyren for FiN STIL. I forhold til antall skoler som er med i prosjektet kan 11 elevsaker synes å være få. På den annen side fokuserer utviklingsprosjektet på nivå 1 i FiN STIL systemet, dette nivået prioriterer i første rekke ikke tiltak i forhold til enkeltelever. Prosjektets hovedfokus er læringsmiljøet i sin helhet med hensyn til tiltak for å forebygge problematferd. Elevsaker er likevel svært aktuelle idet elevers atferd både påvirker og påvirkes av omgivelsene

Tabell 1 elevnivå

Bekymringsmelding	
Elev som er fysisk utagerende i skolemiljøet	3
Elev som er urolig i undervisningssituasjonen og forstyrrer medelever og lærere med negativ atferd	4
Elev som nekter å arbeide i timene og forstyrrer andre med negativ, verbal atferd	4
Sum	11

Ut i fra bekymringsmeldinger og gjennomgang av sjekklister har lærerne kommet fram til tiltak som iverksettes gjennom læringsmiljøplanen:

Tabell 2 elevnivå

Tiltak	
Klasseledelse (ros, positive tilbakemeldinger, differensiert og hensiktsmessig undervisning, voksne som gode rollemodeller, støtte i klassemiljøet)	13
Samarbeid hjem – skole	5
Tettere oppfølging av en voksen	2
Tydelige regler og rutiner	2
Belønning	4
Sum	26

Lærernes evaluering av måloppnåelse skal i følge prosedyren for FiN STIL komme fram i læringsmiljøplanen. En av disse sakene på elevnivå er ikke evaluert. I forhold til en annen sak registrerer læreren ingen framgang. Lærerne sier de opplever at eleven ikke er samarbeidsvillig. De øvrige sakene evalueres positivt. Måloppnåelse og endring av atferd vises her gjennom bruk av baseline og atferdregistrering. Registreringen synliggjør at elevene har hatt god framgang. Negativ atferd er tydelig redusert.

Konfliktnivået rundt enkeltelever er endret. Elevene har i følge lærerne utviklet andre løsningsstrategier i sin samhandling.

Tiltakene som er satt i verk i forhold til disse elevene er i tråd med grunntanken i FiN STIL. Det er læringsmiljøet som er i fokus. Tiltakene viser at det er endring i miljøet som først og fremst har ført til endring hos eleven. Sjekklisten og læringsmiljøplanen ser ut til å ha tydeliggjort problematikken som del av en kontekst.

4.1.2 Saker på klassenivå

I det følgende behandles bekymringer på klassenivå som er meldt av enkeltlærere som saksansvarlige.

Tabell 3 klassenivå

Bekymringsmelding	
Elevens arbeidsinnsats	17
Uro, prat, disiplin	57
Relasjon lærer-elev	4
Rot og uorden, glemming	26
Vanskelig å komme i gang med arbeid i timene	8
Lærer er for lite bevisst på tilbakemeldinger	12
Kommentering, bemerkninger og medelever	4
Uro i friminutter	11
Utydelige regler	2
Skulk, forsentkomming	12
Klasserommets utstyr og organisering	2
Uengasjerte, passive, stille elever	3
Til sammen	158

Bekymringsmeldingene viser en konsentrasjon av problematikk i forholdt til ro, orden og struktur i klasserommet. Hyppige formuleringer er for eksempel at elevene ikke hører etter hva som formidles av lærer. Elevene prater med hverandre, avbryter undervisningen, snakker uten å be om ordet, lytter ikke til hverandre, vandrer rundt i klasserommet.

Undervisningstiden blir også ofte redusert ved at elevene ikke har med seg materiell og utstyr. Elevenes arbeidsinnsats blir dårlig, og mye av undervisningstiden blir brukt til å prøve å skape ro og oppmerksomhet i læringssituasjonen. Det som her framkommer i lærernes bekymringsmeldinger kan sies å være i samsvar med forskning som omhandler læringsmiljø i norsk skole (Haug, 2006, Pisa undersøkelser)

Tabellen under viser en oversikt over tiltak satt i verk på klassenivå.

Tabell 4 klassenivå

Tiltak	Antall
Belønning - individuelt	17
Belønning – klasse	37
Positive relasjoner elev/elev	11
Praktiske ordninger i klasserommet	17
Arbeid med klasseregler	82
Organisering av elever i rommet	27
Variere og tilpasse arbeidsmåter	32
Ros - relasjoner lærer/elev	71
Lærer går inn først	23
Registrering av atferd, glemming, for sent - komming etc. med sankjoner	21
Skole /hjem – samarbeid	39
Utstyr klart til neste time – orden	6
Felles regler ved sanksjoner	23
Til sammen	406

Etter å ha fylt ut sjekklisten har lærerne skissert tiltak for å bedre læringsmiljøet. Sjekklisten i FiN STIL har som funksjon å kaste lys over kompleksiteten i hele skolemiljøet. Den skal hjelpe til å fokusere og strukturere hvilke tiltak som kan bidra til en positiv

endring og utvikling av læringsmiljø. I denne hensikt har lærerne utarbeidet dokumentet læringsmiljøplan. I en evaluering blir det vesentlig å se på sammenheng mellom bekymring og tiltak. Ved analyse av læringsmiljøplanene kommer det tydelig fram at arbeid med klasseregler har utkrystallisert seg som et satsningsområde (se tabell 4). Sjekklisten inneholder et område som omhandler klasse/grupperegler og rutiner. Utformingen av læringsmiljøplanene gjenspeiler mange av punktene i sjekklisten. Beskrivelsene av tiltak i læringsmiljøplanene viser at samarbeidet med elevene er vektlagt. Klassereglene er blitt utformet i samarbeid med klassens elever og lærere. Reglene blir konkret synliggjort i klasserommet slik at alle elever og lærere til daglig blir minnet om hva de skal forholde seg til. Reglene har en positiv uttrykksform og blir stadig drøftet og gjort til gjenstand for refleksjon i fellesskapet. Vi kan si at det her er en forankring i FiN STIL's positivt ladete nøkkelbegreper "no blame" og "can do" som også når ned til elevnivå.. Reglene er utformet med et innhold som dreier seg om tiltak for å holde ro og orden i klasserommet. Det innarbeides faste rutiner for begynnelse og avslutning på arbeidsøkter. Elever og lærere blir enige om avtaler og tegn som regulerer samarbeid, samtale, stilleøkter og lignende i ulike arbeidssituasjoner. Det blir for eksempel sammen med elevene også satt opp kriterier for hva som er ei god læringsøkt. Fokus på tiltak med tydelige og positive klasseregler er klart i samsvar med fordelingen av innhold i bekymringsmeldingene (tabell 3).

Ros og vekt på å skape gode relasjoner mellom lærere og elever representerer sammen med en bedre tilpasset opplæring en stor del av tiltakene. Også bekymringsmeldingene målfører et behov for å vektlegge lærerens betydning for en god tilrettelegging i klasserommet og samhandlingen der. Det peker mot at lærerne ser seg selv og sine handlinger som en viktig faktor for å bedre læringsmiljø. Lærerne ser ut til å oppfatte måten de gir elevene tilbakemeldinger på som betydningsfull i forhold til å skape en mer strukturert skolehverdag. Dette blir også beskrevet i et punkt i sjekklisten i forhold til klasseledelse. Det kan se ut til at dette området i sjekklisten har virket bevisstgjørende og har konkretisert

tiltak. Tiltakene dreier seg for eksempel om å legge merke til og bekrefte god atferd og anerkjenne små framskritt. Tiltak vektlegger også å bli bedre kjent med elevene gjennom flere elevsamtaler og utnyttelse av mer uformelle samtaler og møtepunkter. Når det gjelder å framstå som gode rollemodeller, er det å rose og bekrefte både elever og kollegaer beskrevet som tiltak. Læreren blir framhevet som en viktig rollemodell i det å komme først til klasserommet. At læreren er tilstede før elevene er samtidig et tiltak for å skape ro og orden ved oppstart av læringsøker. Når det gjelder undervisningen går tiltakene på å være bedre forberedt og ha en tydeligere struktur i læringsøktene. Elevene skal få klarere beskjeder og instruksjon i sitt arbeid. Varierte undervisningsmetoder og organiseringer er andre tiltak i lærernes læringsmiljøplaner. Fokus på tiltak som dreier seg om lærerrollen kan sies å være tydelig i læringsmiljøplanene. Dette vises ikke på samme måte i bekymringsmeldingene. Det tyder på at gjennomgang og arbeid med sjekklisten har gjort lærerne oppmerksomme på et forbedringspotensial her som de har tro på at vil påvirke og endre læringsmiljø i positiv retning. Nyere forskning viser til lærerens kompetanse i ledelse som en av de viktigste faktorene for å skape en inkluderende skole med utviklingsmuligheter for alle.

I sjekklisten er ”belønninger” et område som er uthevet under regler og rutiner i klasserommet. Mange av tiltakene i læringsmiljøplanen er knyttet opp mot dette området. Når en går nærmere inn i planene og ser hva belønningene innebærer er det ofte tiltak som dreier seg om felles hyggelige aktiviteter som skal foregå for hele klassen. Disse aktivitetene har også til hensikt å bygge et godt klassemiljø. Ut fra en slik vinkling kan belønningene samtidig bli et verktøy for å bygge gode sosiale relasjoner mellom elevene.

Den individuelle belønningen går oftest ut på belønning gjennom å få delta i ulike valgte aktiviteter eller i noen tilfeller får elevene utvidet friminutt. I de fleste tiltakene er det i denne sammenheng utviklet et registreringssystem med gule lapper, stjerner eller lignende som etter et visst antall utløser belønningen.

En del av tiltakene dreier seg om praktiske organiseringer i klasserommet. Det gjelder både hensiktsmessig plassering av elevene og møblering av rommet. Tiltak med hensyn til utstyr og praktisk tilrettelegging i klasserommet er satt i verk for å skape bedre struktur og orden i skolehverdagen.

I samsvar med et systemorientert syn på læringsmiljø inngår kontakt skole - hjem som en faktor i læringsmiljøplanene. Dette samarbeidet blir i læringsmiljøplanene som oftest beskrevet som informasjon til hjemmet fra skolen. Informasjonen gjelder for eksempel at elevene ikke har med seg utstyr til timene, glemming, for sent – komming etc. En del av informasjonen har som mål å gi foreldrene bedre innblikk i planer og tiltak som skolen vil sette i verk. I noen grad gjelder informasjonen positive tilbakemeldinger til hjemmet om måloppnåelse og god atferd. Men det er klart flere formuleringer som går på negative tilbakemeldinger. Det er grunn til å sette spørsmålsteget ved overvekten på negativ kontakt. Dette samsvarer ikke med FiN STIL som legger vekt på at skolens policy bør være å involvere foreldrene på en positiv måte. På den annen side kan tiltakene med negativ informasjon sees i sammenheng med tiltak i forhold til å ha klare og entydige sanksjoner. Det er også mulig at foreldre ikke oppfatter informasjonen som negativ, men at den gir dem større mulighet til å følge opp sine egne barn i forhold til skolens forventninger. Mange av formuleringene i tiltakene som gjelder sanksjoner er overlappende med tiltak rundt informasjon til hjemmet. Men det som er verdt å merke seg er at det gjennom tiltakene er forholdsvis lite aktiv involvering av foreldre på en positiv måte for å løse problemer og bedre læringsmiljø.

4.1.3 Har tiltakene skapt endring?

I en analyse om bruken av metoden FiN STIL har bidratt til endring i læringsmiljøet, blir det naturlig å måle effekten av endring opp mot antall bekymringsmeldinger. Hver bekymringsmelding har utløst flere tiltak som sammen har hatt som mål å påvirke læringsmiljø (i snitt ca.2,5 tiltak pr. bekymring). Tiltakene skal sammen bevirke måloppnåelse. Evalueringen blir gjort i forhold til om disse tiltakene

sammen har redusert eller fjernet bekymringen.

Evalueringen av endring og måloppnåelse i forhold til læringsmiljøplanene er utført av lærere og koordinatorene som har arbeidet med sakene. For å redusere det subjektive aspektet som nødvendigvis vil være til stede ved den evalueringen, vil vi se på sammenheng mellom de ulike verktøydelenene og hvordan prosessene er brukt. Videre vil relevans i forhold til dagens skole kunne gjenspeile seg i innholdet i sakene som er meldt til bekymring og i hvilke tiltak som er satt i gang. Dette kan muligens gi en korreks til skolenes egen evaluering med hensyn til sannsynlighet i resultater.

Tabell 5 - lærernes evaluering

Grad av måloppnåelse	Antall bekymringsmeldinger
Meget stor grad av måloppnåelse	49
Noen grad av måloppnåelse	57
Minimal eller ingen grad av måloppnåelse	6
Ikke avsluttet eller evaluert	46

Det er et forholdsvis stort antall saker som ikke er evaluert. Det går ikke alltid klart fram av materialet hva som er årsaken til manglende evaluering i de ulike sakene. Noen av sakene er ikke evaluert fordi saksansvarlig har sluttet, er syk etc. For en del av sakene blir det sagt at tiltakene er avsluttet fordi lærerne ikke følte det var behov for dem. Det er da grunn til stille spørsmålsteget ved hvorfor de ikke er evaluert som vellykket. Årsaken kan være at lærerne i utgangspunktet ikke var motiverte for arbeidet, eller at tiltakene var lite relevante for problemstillingen. En annen årsak kan være at lærerne ikke opplevde systemet som en god metode i sin hverdag. I noen saker oppgis ingen grunn til at evalueringen mangler. Det er også mulig at tiltakene er evaluert uten at det er skriftliggjort i materialet.

Materialet viser at det er stor forskjell mellom skolene med hensyn til hvordan verktøyet er brukt. En skole har for eksempel

godt utformete læringsmiljøplaner med beskrivelser av tiltak og henvisninger til punktene i sjekklisten. Dette synliggjør at sjekklisten er brukt i analysen i forkant av tiltaksplanen selv om sjekklisten ikke foreligger som innsendt materiale. Materialet viser samlet en variasjon mellom skoler som har evaluert nesten alle saker og fulgt hele prosedyren i bruk av verktøyet, til skoler med en overvekt av saker som ikke er evaluert og som mangler dokumentering av prosedyrer. Mange faktorer kan sammen ha påvirket disse resultatene. Kulturen i den enkelte skole i forhold til endrings- og utviklingsarbeid vil spille en rolle her, samtidig som måten prosjektet er blitt presentert og implementert på kan ha påvirket prosess og resultater. Deltakernes opplevelser og erfaringer av verktøyet som nyttig i bruk er pekt på som en motiverende faktor for gjennomføring og engasjement i prosjektet. Samtidig vil opplevelsen av nytte og motivasjon være påvirket av personlig og felles kollegial innstilling til prosjektet.

Tallene i tabellen over viser at det er det er nærmere 70 % av de utfylte læringsmiljøplanene som i følge lærerne har skapt meget god eller god forbedring i læringsmiljøet. Hvor positivt dette resultatet er avhenger noe av hva som skjuler seg i sakene som ikke er evaluert. Det er kun fem saker som er evaluert til ikke å ha effekt. Samtidig er det mulig at en del av de ikke evaluerte sakene tilhører denne gruppen.

Felles for saker som blir vurdert positivt med hensyn til måloppnåelse er at de har fulgt prosedyren i FiN STIL. Sakene er fulgt opp med sjekklister, læringsmiljøplaner, atferdsregistreringer/baseline eller skaleringsskjema. Atferdsregistreringene konkretiserer og synliggjør endring i elevatferd og læringsmiljø. Det blir for eksempel påvist store forbedringer med hensyn til ro og arbeidsinnsats i timene. Det er i denne sammenheng gjort registrering og telling av antall elever som vandrer i klasserommet, hvor mange elever som begynner arbeid etter instruksjon er gitt, hvor mange som prater uten å ha bedt om ordet og lignende. Registrering er gjort før og etter tiltak. Prøveperiodene varierer fra tre til seks uker, og i noen tilfeller er det satt i verk ny prøveperiode. Andre eksempler på endring er at utstyr er blitt i orden og på plass

både hos elever og i klasserommet, noe som igjen virker inn på innsats og aktivitet. Lærere har også registrert endring i sin måte å håndtere problemer på. Det er for eksempel gjort registreringer i bruk av positive tilbakemeldinger. Mange av sakene som ikke er evaluert mangler data på deler av verktøyet som for eksempel atferdsregistrering, baseline eller sjekklister. Saksmaterialet som foreligger synes å peke mot at FiN STIL har gode muligheter for å gi resultater når hele prosedyren blir fulgt. Tiltakene som er satt i verk gjennom læringsmiljøplanene (tabell 4) er for eksempel: klare og tydelige regler, involvering av elever, tydelige og forståelige sanksjoner, fokus på ros og tilbakemeldinger, klare instruksjoner. Flere av tiltakene har fokus på lærerrollen. Tiltakene er i samsvar med faktorer i læringsmiljøet som forskning viser har stor betydning for positive prosesser i klasserommet. (Nordahl 2005, Ogden 2001). Dette samsvaret kan sies å være med å understøtte lærernes positive evaluering av resultatene. Tiltakene som er satt i verk er av en slik karakter at de med stor sannsynlighet kan lykkes med hensyn til å påvirke læringsmiljøet i positiv retning.

4.1.4 Saker på skolenivå

Skolene har arbeidet med felles saker på flere ulike måter. Noen av sakene har blitt fulgt gjennom hele prosedyren for FiN STIL, mens det i andre saker er benyttet deler av verktøyet.

Tabellen under viser til saker som er behandlet gjennom prosedyre for FiN STIL på skolenivå hvor det er utarbeidet læringsmiljøplaner for hver klasse. Antallskolonnen referer seg her i forhold til antall skoler som har meldt felles bekymring til behandling i alle klasser. Tallet på bekymringsmeldinger vil være mye høyere hvis en bruker antall lærere som er involvert i skolesakene på sitt trinn eller klasse.

Tabell 6 skolenivå

Bekymringsmelding	Antall
Utstyr og orden	1
Relasjoner mellom elevene (språkbruk, kommunikasjon, ”knuffing”)	3
Felles skole/ klasseregler	3
Klasseledelse	2
Samarbeid	2
Uro i gangareal og utenfor klasserom	1
Lærer – elev relasjoner	1
Sum	13

Tabell 7 skolenivå

Tiltak
Utforming og arbeid med skole/klasseregler
Ros – positive tilbakemeldinger
Positiv kommunikasjonsøving
Rutiner for begynnelse og slutt på læringsøkter
Ordensreglement med konsekvenser
Samarbeid med FAU
Trivselsundersøkelse
Vektlegge klasseråd og elevråd
Lærersamarbeid vedr. rutiner, informasjon etc.
Samarbeid vedr. felles holdninger, sanksjoner etc.
Varierte arbeidsformer
Klassemiljøtiltak

Tiltakene her er ikke angitt i tall. Tiltak vil til sammen utgjøre et stort antall i og med at sakene er utarbeidet og gjennomført i mange klasser på bakgrunn av felles bekymring. Hver bekymring har også utløst flere tiltak som er gjennomført i de fleste klasser. Det betyr at prosessene har foregått i hele skolemiljøet.

En del av prosessene med FiN STIL har vært integrert i

skolenes utviklingsarbeid. I materialet blir det vist til hvilke tema det er arbeidet med, men ikke selve gangen i prosessene.

Temainnholdet kan likevel si noe om hva skolene har hatt fokus på i prosjektperioden.

Tema ved skolene:

Regler, normer og verdier (3), ros/belønning (6), ordensreglement (2), FiN STIL – systemet og teori (6), mål, formulering og strategier (1), problematferd (2), Løft (2), sosial kompetanse (1), klasseledelse (3), erfaringsutveksling

Saker og tema på skolenivå har lærerne arbeidet med i fora som er felles for alle ved skolen, på de enkelte lærerteam og i klassene. Slik har hele skolemiljøet blitt involvert i tiltakene. I noen av sakene har det i tillegg til felles tiltak blitt utvidet med flere tiltak på klassenivå. Gjennom arbeid på skolenivå blir antall saker og tiltak i prosjektet FiN STIL økt betraktelig. Evalueringen av sakene er gjort i team og i skolens felles arena. Noen av sakene er i tillegg evaluert av saksansvarlige enkeltlærere på klassenivå.

Bekymringsmeldingene som er behandlet på skolenivå skiller seg i innhold ikke vesentlig ut fra saker på klassenivå. Siden det dreier seg om skolenivå er siktemålet en felles holdning og et samarbeid om skolens måte å takle utfordringer i skolehverdagen. Dette kommer fram både gjennom utforming av bekymring og de tiltak som blir satt i verk. Det dreier seg mye om å utforme felles samhandlingsregler for å skape et godt læringsmiljø for både elever og lærere. Det er et fokus på å involvere elevene i beslutninger og tiltak. Alle beslutningsnivåer i skolemiljøet blir i tiltakene beskrevet som en arena for drøftinger i forhold til å utarbeide klare regler som kan gjelde i alle klasser. Lærersamarbeid blir i skolens materiale beskrevet både som et mål for tiltak og som virkemiddel for å oppnå resultater. Dette er i samsvar med holdninger som FiN STIL formidler om hvilke faktorer som bevirker et godt læringsmiljø.

Det relasjonelle perspektivet kommer fram både i forholdet lærer- elev og elevene i mellom. Her er det tiltak som for eksempel

retter seg mot språkbruk, tilbakemeldinger og ros. Mange tiltak dreier seg om å skape struktur og orden i klasserommet. Tiltak retter seg mot å ha oversiktelige rutiner for å gi klare beskjeder, instruksjoner og informasjon både i forhold til elever, hjem og lærere i mellom. Rutiner for begynnelse og avslutning av læringsøkter er også i fokus. Klare sanksjoner og raske tilbakemeldinger, ros og belønning er stikkord i tiltakene.

4.1.5. Har tiltakene skapt endring?

Det foreligger mange atferdregistreringer i forhold til tiltakene i læringsmiljøplanene på skolenivå. Disse registreringene viser endring i atferd. Det er mindre glemming og generelt bedre orden. Elever og lærere er raskere klare til timene. Språkbruk blant elevene er for eksempel registrert og blitt merkbart bedre. Lærere gir flere positive tilbakemeldinger og utnytter gode situasjoner på en bedre måte i læringsøkter. Lærere er blitt flinkere til å informere hverandre og har mer dialog i hverdagen. Registreringene kan i de aller fleste tilfeller bekrefte god framgang. Det oppleves likevel av noen som en utfordring å bruke felles sanksjoner konsekvent og med samme forståelse.

Evalueringsene som blir presentert i tekst uten atferdsregistreringer eller faste prosedyrer fra FiN STIL varierer både i omfang og innhold mellom skolene. Noen skoler har evaluert tiltakene og prosjektet på en omfattende måte, mens andre har en kort oppsummering. Lærerne beskriver ulik grad av måloppnåelse i sin evaluering. Ved noen skoler sier for eksempel lærerne at de erfarer det som en styrke i skolehverdagen å ha utarbeidet felles regler som gjelder i alle klasser. Elevene er blitt tryggere, og det er enklere for lærerne å samhandle med elever i alle klasser. Det blir gitt uttrykk for at det har vært nyttig å arbeide med å få en felles plattform ved skolen. Ved andre skoler blir det sagt at de ser små endringer, og at de er usikre på om endringene skyldes FiN STIL, eller om det er andre tiltak eller forhold i miljøet som er årsak til endring. Dette er en relevant problemstilling i forhold til endring, idet mange variabler kan spille inn. Flere saker på skolenivå som

ikke følger hele prosedyren for FiN STIL, blir også evaluert med positive resultater. Det kan peke mot at det kan være engasjement, innstilling og innsats som virker sammen med prosjektet og gir resultater. Det kan og være satt i verk andre former for tiltak som ikke er registret i dette materialet. Disse forhold har det ikke vært mulig å måle eller ha oversikt over i denne evalueringen. På den annen side er det tydelig at tema og tiltak har hatt sitt utgangspunkt i prosjektets ideer og grunnholdninger

4.1.6 Oppsummering

Det er til sammen et stort antall tiltak som er satt i gang i den pedagogiske praksis ved skolene. Dette ser ut til å ha utløst en betydelig innsats i skolemiljøet. Materialet viser betydelig forskjell mellom skolene i antall saker og dokumenterte prosedyrer. Det er grunn til å anta at materialet avspeiler aktiviteten som har foregått i praksisfeltet. Prosessene som er satt i gang beskrives gjennom bekymringsmeldinger og tiltak i læringsmiljøplanene. Vårt bakgrunnsmateriale bygger på lærernes egen dokumentasjon. Sett under ett viser materialet at mange lærere gjennom observasjoner, atferdsregistreringer og erfaringer opplever at tiltakene i prosjektet har ført til positive endringer både på elevnivå, klassenivå og skolenivå. Vi har også tidligere pekt på at de tiltakene som er blitt aktivert gjennom prosjektet er handlingsstrategier som i følge ny forskning er virksomme for å legge til rette for gode utviklingsmuligheter i en inkluderende skole. Med bakgrunn i dette er det grunn til å anta at bruk av systemet FiN STIL har satt i gang prosesser som kan virke positivt inn på læringsmiljøet i deltakerskolene.

4.2 Resultater fra intervjuundersøkelsen

Intervjuundersøkelsen har hatt som et hovedmål å få fram erfaringer med bruken av Framework for intervention i norske skoler. Den har til hensikt å bringe fram lærernes erfaringer med bruken av de ulike verktøyene i modellen, og hvordan det eventuelt har påvirket

deres praksis og gitt kunnskap og handlingsstrategier.

Redegjørelse, drøfting og analyse av intervjuene er disponert i samsvar med hovedtema og underpunkter i intervjuguiden. Intervjuguiden følger som vedlegg.

4.2.1 Implementering og drift av prosjektet

Valg og begrunnelse for deltakelse i prosjektet

Informantene ble spurt om hva som var bakgrunnen for at den skolen de jobbet ved valgte å delta i prosjektet FiN STIL. Halvparten av informantene svarer at skolen deres trengte et system eller virkemiddel for å møte problematferd. Det blir uttrykt at det er et behov for å finne en felles handlingsstrategi ved skolen. Lærerne poengterer at de vil oppnå kontinuitet i å utvikle handlingsplaner og derfor vil være med i et prosjekt som varer over tid.

Vi trengte noe mer system for å møte atferd. Vi har mange ulike innfallsvinkler i forhold til problematferd. Vi prøvde å samle løse tråder. Ville være med i FiN STIL for å oppnå kontinuitet gjennom et prosjekt.

En annen halvpart av informantene gir uttrykk for at beslutningen om deltakelse er noe som er skjedd over hodet på dem. Noen oppfatter det som at rektor, skolens administrasjon eller skoleeier har avgjort og bestemt at skolen skal delta. Andre er ikke helt sikre på hvordan og hvorfor prosjektet ble satt i gang. Enkelte sier skolen skulle delta fordi prosjektet var gratis og det fulgte noen ressurser med.

Rektor kastet seg på.

Ledelsen hadde vært på et eller annet seminar og vi begynte plutselig med det. Det er en tendens til å hive seg på prosjekter.

Ved de fleste skolene er lærerne samstemte i sitt syn på hvorfor deres skole deltar i prosjektet. I enkelte lærergrupper er det ulik oppfatning om i hvilken grad hele kollegiet har hatt mulighet til å påvirke beslutningen om å delta, eller om det er bestemt ovenfra i systemet.

Informasjon og arbeid med teorigrunnlaget

Litt under halvparten av informantene gir uttrykk for at informasjonen i startfasen var bra. De synes både den eksterne og interne informasjonen har gitt klar og tydelig oversikt over prosjektet. Noen av informantene sier at det gikk greit å forstå hva prosjektet gikk ut på fordi det ikke skiller seg ut fra andre prosjekter som de tidligere har deltatt i, prosjekter som også har vært rettet mot atferd og miljø. Videre sies det at måten å tenke på i forhold til problematferd er i samsvar med egne holdninger.

Informasjonen fra Lillegården har vært engasjert, ryddig og kompetent. Fokus på å plukke fram det vi egentlig vet og sette det i system.

Noen av lærerne som syntes informasjonen var klar, ble samtidig skuffet fordi de oppfattet prosjektet som forebyggende, og ikke som et verktøy for de problemene som var tyngst på deres skole, og som de hadde ønsket hjelp til.

Vi har fått en del felles informasjon. Det hørtes bra ut og appellerte til fornuften. Det er slikt som sitter i ryggmargen vår, slik som vi tenker. Men følte ikke behov for prosjektet i hverdagen.

Enkelte synes at den første informasjonen var bortkastet tid, særlig den som foregikk på engelsk. Dette skyldes både språkvansker, og at informasjonen fra England ble oppfattet som lite relevant for norsk skole.

Mye og grundig informasjon som ikke skapte glød.

Langt unna norsk skolehverdag.

Fikk ikke mye ut av det. Det virket fjernt og fremmed.

De aller fleste synes at de fikk godt tak på hva prosjektet gikk ut på når de satte i gang på egen skole. Prosjektet ble klargjort gjennom praktiske øvinger og drøftinger i skolens utviklingstid. Alle informanter er meget godt fornøyde med måten skolens koordinator tok tak i prosjektet i oppstarten.

Det løsnet under arbeidet ved egen skole sammen med koordinator. Koordinator har vært motivator og drahjelp. FiN

STIL ble synlig ved skolen gjennom små drypp på ped.møter med erfaringsutveksling.

Alle informantene gir uttrykk for at informasjonen som er kommet fram ved fagdager som er arrangert på den enkelte skole og arbeid i skolens egne utviklingsorganer/system, har gitt god innsikt i prosjektet. Her har de fått forståelse gjennom konkret øving i bruk av verktøyet i FiN STIL. Med noen få unntak roser alle informantene koordinatorene for dyktig og engasjert ledelse. I et tilfelle blir det sagt at koordinator manglet ledererfaring og fikk en tung jobb. Enkelte grupper stiller likevel spørsmål om hvordan koordinator ble valgt ut av rektor.

Fagdager som er arrangert ved den enkelte skole i samarbeid med Lillegården blir omtalt som nyttige og lærerike av de fleste. Det blir fremhevet at det her ble satt fokus på viktige tema som klasseledelse og hvordan rose og belønne elever. Enkelte sier at det som kom fram i disse arrangementene var diffust og ”selvfølgeligheter satt inn i et system”.

De fleste informantene har opplevd at det har vært lite tid til lesing, drøfting og refleksjon i forhold til teorigrunnlag. Særlig har dette vært tilfelle ved oppstarten av prosjektet. Noen mener dette skyldes at skolen deltar i for mange prosjekter på en gang. De får ikke tid til å gå i dybden. Noen har opplevd at de har drøftet teori og hatt refleksjon på trinn og team i forhold til teori om klasseledelse og problematferd, men det har vært mest i forhold til konkret bruk av verktøyet.

Grei gjennomgang, men liten refleksjon i forhold til teori og langsiktige tiltak. Mest foredragsinfo uten tid til refleksjon i læregrupper.

I forhold til å implementere et prosjekt som skal ha innvirkning på tiltak og på måter å møte utfordringer i hverdagen, er det av stor betydning at de som skal anvende metoden er godt forankret i teorigrunnlaget. Folk handler gjerne i samsvar med det de har tro på eller har erfaringer med. Det er grunn til å reflektere over hvilken betydning opplevelsen av mangel på tid til felles refleksjon har fått for gjennomføringen av prosjektet.(Dahlin 1986,

Hargreaves 2000). På den annen side sier mange at prosjektets ideer og innhold er stoff de har inne fra før. Ut fra disse uttalelsene kan en få inntrykk av at videre teoridrøfting ikke skulle være så nødvendig, men at drøftinger i forhold til konkrete tiltak ville være tilstrekkelig for å aktivisere kunnskapen. En annen forståelse av disse uttalelsene er at kunnskapen ikke er så forankret som det blir gitt uttrykk for, men at det tilkjenner en motstand mot å ta imot kunnskap og ideer utenfra. Uttalelsene kan også være et uttrykk for at lærere generelt opplever for liten tid i hverdagen til å drøfte pedagogiske spørsmål som kan utfordre begrunnelser og refleksjon over praksis.

Systemet er et godt utgangspunkt for veiledning. Vi har fylt ut sjekklister og diskutert.

Dette utsagnet kan bekrefte at selve verktøyet kan utløse refleksjon og drøfting

4.2.2 Informantenes erfaringer i bruk av FiN Stil som system i skolehverdagen

Deltakelse

Om lag en tredjedel av informantene har på eget initiativ prøvd FiN STIL i forhold til læringsmiljø rundt enkeltelever eller klasse. Resten av informantene er blitt pålagt å gjennomføre opplegget individuelt og/eller deltatt i saker som på skolenivå ble behandlet gjennom prosjektet FiN STIL. Her varierer antall saker mellom skolene. Noen har hatt mange saker på skolenivå, mens andre har gjennomgått en sak. En tredjedel av informantene beklager at FiN STIL er et prosjekt som har kommet i tillegg til andre store prosjekter som skolen deltar i, og at dette har påvirket deltakelsen.

Enkelte informanter peker på at det ble noe uklart i forhold til frivilligheten i prosjektet.

Synes prosjektet snudde seg litt. I stedet for at vi skulle melde bekymringer vi hadde, ble vi bedt om å finne bekymringer.

Erfaring med verktøyelementene

- Sjekkliste

Lærerne ved pilot skolene ble spurt om erfaringer i forhold til de ulike elementene som FiN STIL systemet består av. Litt under halvparten av informantene beskriver sjekklisten som et nyttig og godt verktøy i arbeidet med læringsmiljø. De gir uttrykk for at momentene i sjekklisten virker bevisstgjørende. Den leder også frem til konkrete tiltak som informantene opplever som relevante og enkle å sette ut i praksis.

Vi følger rutinene for FiN STIL. Bare det å lese sjekklisten løser halve problemet. Et overkommelig verktøy som er godt i forhold til refleksjon over egen praksis.

Sjekklisten er omfattende og er i følge håndboka ment å dekke alle områder, fra skolens policy til handlinger og ressurser i klasserommet som kan påvirke elevenes atferd. Den har til hensikt å sette i gang løsningsprosesser ved å sette lys på bestemte områder for potensiell utvikling. Sitatet ovenfor er i samsvar med forventninger til sjekklisten som også kommer fram i ”Håndbok for FiN STIL”: ”Utfyllingen av sjekklisten er det første steget for å møte en bekymring. Noen ganger vil dette være nok i seg selv”(s. 17).

Utfylling av sjekklisten er grunnlaget for samtale og felles refleksjon med koordinator. Det er grunn til å anta at denne kommunikasjonen bidrar til å sette i gang prosessen.

Sjekklisten er kjempebra. Gir enkle saker å sette ut i livet.

På ulike måter bekreftes sjekklisten som et klargjørende verktøy i forhold til egen praksis og pedagogisk ståsted.

Sjekklisten inneholder pedagogikk og logikk som vi har lest og har inne fra før. Men lista bevisstgjør, og kanskje en ikke er så strukturert som en tror en er.

Dette sitatet peker mot at verktøyet kan sette i gang refleksjon over slumrende kunnskap og vekke til live en bevissthet i forhold til valg og strategier.

Sjekklisten er fin å bruke ved oppstart i nye team for å klargjøre læringssyn og elevsyn i teamet.

Mange informanter opplever sjekklisten som et tungvint og tidkrevende verktøy. Det blir sagt at sjekklisten har upresise spørsmål og er vanskelig å forstå. Det blir av flere påpekt at utfyllingen ofte resulterer i at en legger seg ”midt på treet”. På den måten blir det vanskelig å plukke ut tiltaksområder. Flere informanter sier at sjekklisten ikke bringer inn nye perspektiver.

Det er mye papir og mye avkrysning som bekrefter det jeg visste fra før.

Punktene på sjekklisten oppleves av noen som irrelevante i forhold til de aktuelle problemstillingene i praksissituasjonen. Det oppleves at det er behov for andre og mer alternative tiltak i forhold til elever med store atferdavvik.

Vi trengte andre metoder og tiltak.

Nesten alle informantene sier de har gode erfaringer med bruk av FiN STIL i forhold til enkelte utvalgte saker på skolenivå. Det er ved de fleste skoler blitt arbeidet med felles regler, verdier og normer. Læringsmiljøplanen blir i en slik sammenheng erfart som nyttig å utarbeide i forhold til å gjennomføre felles tiltak ved skolene. Felles for informantene her er at systemet er blitt brukt tilpasset det aktuelle problemområdet, og at prosedyren for FiN STIL er forenklet i samsvar med det aktuelle målområdet. Sjekklisten er blitt brukt som utgangspunkt for ideer og tips i arbeid med saker som er opplevd som felles problemområder ved skolen. Dette dreier seg om regler for klasseledelse og ordensregler.

Det kan se ut til å være en motsetning mellom en negativ oppfatning av verktøyet som tungvint og lite nyskapende i forhold til enkeltlærere som saksansvarlige, og en positiv innstilling når det blir brukt på skolenivå. Den forskjellen i oppfatning kan bero på at verktøyet forenkles når det brukes på skolenivå. Deler av sjekklisten er tatt i bruk, og den er gjennomgått i fellesskap. Slik blir systemet forenklet og tilpasset situasjonen, og papirarbeid deles på flere. Et annet moment som kan bidra til en mer positiv

innstilling er at det oppstår en viss smitteeffekt. Noen lærere har gode erfaringer med verktøyet og kan virke entusiastiske og motiverende for kollegaer. Samtidig kan arbeidet i et felleskap ha mer driv og pågangsmot. Her får også kollegiet anledning til de felles drøftingene som ofte blir etterlyst.

Noen har fulgt hele prosedyren i FiN STIL på skolenivå og har gode erfaringer med det.

- Atferdregistrering/baseline - observasjon

Informantene stiller seg positive og åpne til observasjon. De er gjerne observatører og vil ha observasjon i egne timer. Men det oppleves som for ressurskrevende i hverdagen. Få har derfor nyttiggjort seg dette verktøyet selv om man har trent på det i forhold til innføring av prosjektet. Atferdsregistrering blir beskrevet som unøyaktig og til liten hjelp når det ikke er mulig å ha med seg en medhjelper til å utføre registreringen. Det erfares som vanskelig å undervise og registrere samtidig. De informantene som har hatt mulighet til å samarbeide om registrering og observasjon beskriver dette som svært nyttig. Det gir gode korreksjoner til egne oppfatninger om hva som foregår i undervisningssituasjonen.

Atferdsregistrering ble en ekstra belastning som ga dårlig samvittighet. Fikk ikke fulgt opp til rett tid. Ble unøyaktig og dårlig fulgt opp. Har ikke tid i hverdagen

Atferdregistreringen har dreid seg om ulike forhold i klasseromsituasjoner som for eksempel hvor mange som snakker uten å rekke opp hånda, hvor ofte lærer gir positive tilbakemeldinger etc. Det kan lett bli tilfeldig og subjektivt hvis samme lærer registrer og underviser. Hvis informasjonen oppfattes som upålitelig vil arbeidet med å skaffe den virke uten mening og som sløsing av tid.

Observasjon ga a-ha opplevelser. Det er ikke alltid slik vi tror.

Lærere ga uttrykk for at de ikke alltid var klar over sine handlemåter i klasserommet. Det ble for eksempel gjennom observasjon

klargjort for en at han svært ofte spurte elever som var urolige og overså de som rakk opp hånda.

Noen få har benyttet seg av skalerings skjema for å registrere forandring. De uttaler at dette gir konkret informasjon om framgang og motiverer til videre arbeid. Samtidig sier de at det blir litt mange skjema å forholde seg til. De som ikke har brukt atferdsregistrering og skalerings skjema begrunner dette med at systemet blir for ressurskrevende i hverdagen og tar tid fra andre viktige gjøremål i planlegging og gjennomføring av undervisning.

- Læringsmiljøplan

Nesten alle informantene har gode erfaringer med å utvikle læringsmiljøplan i forhold til saker på skolenivå som dreier seg om felles ordensregler og klasseledelse. Sjekkliste og læringsmiljøplanen gir hjelp til å fokusere på det positive. Samtidig mener mange at sjekklisten har fokus på belønning, og at dette lett kan dominere for sterkt i læringsmiljøplanen. Det kommer tydelig fram at belønning er et diskusjonstema i forhold til bruk av FiN STIL. Flere er skeptiske til at det kan resultere i at normalatferd blir belønnet. Det blir også hevdet at en del av tiltakene med belønningssystem har hatt kortsiktig virkning. På den annen side er belønning også opplevd som positiv medvirkning for måloppnåelse. Flere peker på at det kan oppstå flere dilemma i forhold til å avgjøre når en klasse fortjener belønning. Skal noen få ødelegge for en hel klasse? Hva gjør det med miljøet hvis enkelte elever settes utenfor belønningen? Og hvilken virkning har det på elever som i utgangspunktet sliter i det sosiale? En foreldregruppe har også reagert negativt på belønning i forhold til enkeltelever. Noen informanter mener de belønner mindre enn før, men at belønning er satt i system slik at elevene ser sammenheng og konsekvenser.

Læringsmiljøplanen blir av flere informanter beskrevet som et nyttig grep for å strukturere tiltak i skolehverdagen. Den gjør at tiltakene blir konkretisert slik at resultater blir målbare. Noen gir uttrykk for at det kan være vanskelig å se sammenheng mellom

sjekkliste og læringsmiljøplanen. Informantene synes det er mest fruktbart å bruke verktøyet sammen med noen. De fleste mener at dette er i samsvar med organiseringen i norsk skole som vektlegger samarbeid i team og trinn. Informantene sier at det virker riktig og mer naturlig å utvikle planer i samarbeid på trinnet fremfor at en lærer samarbeider med en koordinator.

4.2.3 FiN STIL's grunnprinsipper som en del av miljøet i prosjektperioden.

De fleste informantene beskriver at miljøet ved skolen har vært gjennomgående preget av en positiv innstilling. Det har vært fokus på å rose og fremheve positiv atferd. Ros, positiv tilnærming, respekt og ansvar blir av de fleste trukket frem for å beskrive arbeidet med prosjektet. Informantene sier at dette er verdier og tankegods som ligger i kollegiet på forhånd. Men prosjektet har gjort dem mer bevisste og aktivisert kunnskap og holdninger.

Vi står for tankegodset selv om vi ikke bruker de samme betegnelse som i FiN STIL

Utrykk og begrepene ligger i underbevisstheden og gjør at vi møter elevene på en hyggeligere måte

Noen informanter gir uttrykk for at det de forbinder med FiN STIL er belønning. Deres oppfatning er at FiN STIL er et belønningssystem. Det blir satt spørsmålstegn ved virkningen av belønning for normalatferd, og denne belønningen oppfattes som kunstig.

Det kan være flere forhold som gjør at lærere oppfatter belønning som sentralt i prosjektet. Flere skoler har hatt tema ros og belønning på arrangerte møter i kollegiet. Det som blir løftet fram kan lett oppfattes som viktig og som bedre løsninger enn andre. Det kan også være at det har blitt satt et slags fokus på dette i en informasjonsfase. Belønning er ofte konkrete eksempler som kan være lette å bruke for å illustrere positive innfallsvinkler i samhandling med elever. På denne måten kan belønning ha blitt framtrædende i en implementeringsfase.

Analyse av læringsmiljø ved hjelp av sjekklister kan også muligens føre til at ulike former for belønning blir valgt. Flere av områdene på sjekklister er knyttet til belønning. Det er mulig at lærere kan oppleve dette som tiltak som er konkrete og dermed lette å sette i verk, det blir tydelig at en handler og noe skjer. En annen forklaring på at FiN STIL oppfattes som et belønningssystem kan også være at belønning lett assosieres med en positivistisk atferdstenkning som mange lærere tar avstand fra, og noe det hersker stor uenighet om kan også få et stort fokus. En mulighet er også at ulike belønningssystemer som er satt i verk har krevd mye tid, oppmerksomhet og organisering for å bli gjennomført, og dette dermed har preget skolen.

Belønning ble viktigere enn det vi gjorde.

Enkelte informanter sier de ikke har noe eierforhold og tilhørighet til prosjektet, og at de derfor heller ikke kan si noe om hva som har preget prosjektperioden ved skolen.

Alle lærere som har meldt saker opplever et positivt samarbeid med andre involverte i kollegiet. Resultatene fra intervjuene viser en allmenn oppfatning om at samarbeid er den vanlige tilnærmingen til problematferd i norsk skole. Informantene melder ofte saker i samarbeid men opplever at det ikke er nok tid til å gjennomarbeide sakene. Lærerteam synes å være det naturlige fora å ta opp saker som siden kan arbeides med gjennom en FiN STIL prosedyre.

Det meste blir løst på teamet. Vi er i en situasjon der og da.

Vi oppfatter problemene som våre, ikke enkeltlæreres, og vi arbeider tett i team.

Alle informanter beskriver samarbeidet med koordinator på positive måter. Koordinator blir sett på som en pådriver i prosjektet. Koordinatorne er også ansett for å vise engasjement og pågangsmot. Mange sier at koordinator gir god veiledning og støtte i bruk av FiN STIL som system. Hun er også en god samtalepartner som gir hjelp til å sette fokus og kommer med konkrete forslag og støtte til tiltak. Informanter som ikke har brukt koordinator i enkeltsaker berømmer likevel koordinator for innsats i saker på

skolenivå. Noen informanter påpeker at valg av koordinator ikke er tatt opp i felles fora ved skolen og opplever det som negativt. Dette influerer tilsynelatende ikke på informantenes vurdering av koordinators samarbeidsevner og kompetanse.

Involvering fra skoleleders side oppleves noe forskjellig. Flere poengterer at ledelsens involvering er preget av rektorskifte i prosjektperioden. Dette angis av noen som årsak til at ledelsen er blitt litt usynlig. Også andre informanter etterlyser en større interesse for prosjektet i ledelsen. Flere mener at koordinator har stått for mye av alene.

Rektor deltok på informasjonsmøter og turer. Det kom ikke mye tilbake til skolen.

Mye ressursbruk uten at skolen får så mye igjen.

Forskning og litteratur om utvikingsarbeid i skolen vektlegger ledelsens rolle i forhold til å påvirke et prosjekt i positiv retning. Skogen framhever at en leder som makter å etablere en felles forstått visjon har et uvurderlig verktøy i en endringsprosess (2004). Det er muligens denne felles visjonen enkelte lærere etterlyser framfor en mer teoretisk innføring i prosjektet. Det at så mange lærere sier at prosjektet målfører ideer og tankegods de allerede innehar uten at prosjektet får tilslutning, kan tyde på at det er her det ligger en mangel i noen skoler; en felles satsing og involvering i prosjektet fra begynnelsen av.

Ca 1/3 uttaler at rektor er en god støtte ved å legge til rette for tidsbruk og møtevirksomhet. Rektor blir også beskrevet som en som positivt backer opp prosjektet. Noen poengterer at rektor skal ha en tilbaketrasket rolle i prosjektet fordi deltakelsen skal være frivillig.

Skoleleder holder behagelig avstand, men gir koordinator den støtte og oppbacking som er nødvendig.

Dette sitatet beskriver en ledelse som legitimerer arbeidet og signaliserer sin støtte. Dette kan være en positiv måte å påvirke prosjektet på etter å ha innehatt en mer aktiv deltakelse i oppstartsfasen.

Ingen av informantene har opplevd P.P.T. som deltakende eller støttende i gjennomføringen av prosjektet.

4.2.4 Hvilke endringer har prosjektet ført til ?

De fleste informantene gir uttrykk for at prosjektet har påvirket hele skolen gjennom felles tiltak. Mange beskriver utforming av skolens ordensregler som et vellykket prosjekt innenfor rammen av FiN STIL. Det er utviklet klare, entydige regler som oppleves som lettere å håndheve for alle lærere fordi de vet de er gyldige for hele skolen. Det blir poengtert at skolen nå har en mer positiv tilnæringsmåte til problematferd. De har en mer positiv innfallsvinkel, idet ros og positive tilbakemeldinger har vært i fokus. Videre blir det vektlagt at skolen står sammen og har felles holdninger og verdigrunnlag som er utviklet gjennom prosesser i kollegiet. Nesten alle informantene mener at de gjennom de ulike tiltakene og drøftingene rundt dem har fått økt bevissthet om og flere handlingsstrategier i forhold til elevatferd.

Blitt mer bevisstgjorte i forhold til hva som foregår, hva vi gjør og hvordan det virker.

Er blitt mer bevisst på hele klasseromssituasjonen, den konteksten ting skjer i.

Utsagnene ser ut til å kommunisere at hele læringsmiljøet er utgangspunkt for analyse og tiltak når problemer oppstår i forhold til enkeltelever eller grupper/klasser.

Informantene opplever at verdigrunnlag og tilnæringsmåter i FiN STIL samsvarer med lærernes eget elevsyn og tankesett. De gir uttrykk for at FiN STIL gir dem et verktøy til å bli mer systematiske. Flere påpeker at de også tidligere har deltatt i prosjekter som inneholder lignende elementer.

Ingen forandring i tankegang om problematferd, men vi har fått et system som gjør at vi samhandler bedre.

Vi har fått hjelp til å strukturere og sette i system kunnskaper og kompetanse vi har fra før.

Mange opplever at FiN STIL som verktøy gjør at endring kan oppnås ved små grep. Det blir sagt at de nå har fått et verktøy som har gitt dem flere teknikker og praktiske grep i skolehverdagen for å utvikle og støtte positiv atferd.

To tredjedeler av informantene trekker fram at de har fått tid og inspirasjon til å reflektere over praksis. De sier at de nå tenker mer over hvordan situasjonen er når atferden er god. De analyserer i større grad hvorfor ting går bra, og hvorfor ting går dårlig. De mener å ha utviklet et mer reflektert forhold til lærerens handlinger i ulike situasjoner og hvordan dette påvirker hendelser og elevers atferd.

Vi har fått tid til å snakke og reflektere sammen. Felles forståelse skapes etter hvert. Vi kommer fram til ting som vi forplikter oss på.

Vi har fått en diskusjon på skolen om god klasseledelse som vil være levende.

Halvparten av informantene mener de bruker mer rosende tilbakemeldinger nå enn tidligere. De mener de håndterer problematferd med en mer positiv innfallsvinkel. Dette beskrives som en smitteeffekt i hele miljøet. Samarbeid og samhandling er blitt mer positiv mellom de ulike relasjonene i skolemiljøet. Noen opplever også at det er blitt lettere å ta opp problemer og søke råd og hjelp hos andre.

Vi er blitt mer bevisstgjort i forhold til hva som foregår, hva vi gjør og hvordan det virker. Fantastisk å oppleve at det virker å fokusere på det positive.

4.2.5 Hva betyr prosjektet for skole og lærere i dag?

Noen sier at prosjektet passer sammen med andre tiltak skolen allerede er i gang med og beskriver dette som positivt. De opplever at tiltak kan utfylle hverandre. Andre opplever at skolen er veldig presset på tid og ressurser ved at ulike prosjekter skal gjennomføres samtidig. Det blir vanskelig å holde fokus og engasjere seg. Noen gir også uttrykk for at det er vanskelig å delta i et prosjekt de ikke

har et eierforhold til, og at dette eierforholdet er avhengig av at kollegiet har følt behov for prosjektet. Noen har opplevd at de i utgangspunktet hadde ventet et verktøy for å få hjelp til å løse problemer i forhold til elever med alvorlige atferdvansker. Det var dette de hadde følt et stort behov for. De gir også uttrykk for at skolen trenger alternative opplegg i en teoretisk skolehverdag for å bedre skolesituasjonen for elevgrupper. Det oppleves som vanskelig å ta i bruk en metode som er annerledes og med andre målsettinger enn forventet. Enkelte synes det er et for stort fokus på problematferd. Det etterlyses arbeid med faglig utvikling og metodeutvikling som igjen ville forebygge problematferd.

Flere beskriver FiN STIL som en måte å jobbe på som kan virke samlende for skolen. Det er et felles prosjekt som de føler seg forpliktet til å føre videre. Det blir sagt at FiN STIL involverer alle lærerne, både faglærere og kontaktlærere. Det blir lagt vekt på at den enkelte lærer ikke trenger å ha mange timer i en klasse for å kunne anvende verktøyet. Dette sees på som en styrke i forhold til andre prosjekter der det kreves mange timer i klassene for å følge spesielle program og undervisningsopplegg som er utviklet rundt tema med faste leksjoner og progresjon. I slike prosjekter oppleves det vanskelig å involvere lærere som har klassene i enkelte timer. FiN STIL sees derfor av som et supplement til andre prosjekter som arbeider ut fra samme teorigrunnlag.

Noen har opplevd at det ikke har vært avsatt nok tid til prosjektet. Det har kommet i tillegg til andre ressurskrevende oppgaver, og det blir derfor vanskelig å prioritere.

Mange fremhever at det også i fortsettelsen er viktig at det blir avsatt tid til å arbeide med systemet FiN STIL. De sier de trenger tid for å bli gode i å bruke systemet.

Miljøarbeid er en evigvarende prosess. Vi må alltid arbeide med læringsmiljø. FiN STIL kan bli et godt verktøy sammen med andre tiltak vi allerede har ved skolen.

4.2.6 Hvilke endringer i prosjektet ønsker informantene?

Nesten halvparten av informantene ga uttrykk for at de ønsket en tydeligere presentasjon av prosjektet ved skolene. Mange sier de

ikke ble involvert og motivert gjennom startfasen. Dette gjelder både informanter som i utgangspunktet hadde en positiv innstilling til prosjektet, og de som på forhånd hadde vært skeptiske. Noen sier at presentasjonen ikke ga lærerne klarhet i begrunnelsen for prosjektets arbeidsmetoder ved deres skole.

FiN STIL ble hos oss presentert uten bakgrunn og ikke satt i en sammenheng.

Hos oss tenkte vi at nå får vi enda mer å gjøre, i stedet for at vi opplevde det som et nyttig verktøy.

Hvordan metoden og prosjektet introduseres er vesentlig. Prosjektet må knyttes til følte problemer i praksis.

Det kan ligge ulike vurderinger bak disse tilsynelatende like utsagnene. Det kan være en måte å reservere seg på. Noen har i sammenheng med andre spørsmål i intervjuet også gitt uttrykk for en frykt for at de nå fikk enda mer å gjøre. En bevisst eller ubevisst reaksjon er ofte å avvise tiltak som unyttige og irrelevante for den praksis en selv står i og som man lett kan anse seg selv som ekspertene i forhold til.

Utsagnene kan også formidle at eierforholdet ikke ble bygd opp gjennom presentasjonen. Eierforhold bygges best ved deltakelse (Skogen 2004). Det at informasjonen ble opplevd som fremmed og presentert i for store fora underbygger en slik forståelse. Mange informanter ønsker en tydeligere introduksjon med utgangspunkt i forhold som de kjenner fra egen skolehverdag. De påpeker at innholdet ble fremmed fordi det var relatert til engelsk skolehverdag. Flere gir uttrykk for at store fellessamlinger ikke gir utbytte som ”Kick off” for prosjektet.

Noen ønsker et tydeligere fokus på sjekkliste og læringsmiljøplan helt fra startfasen. De opplever at det er her metodens styrke er, og at dette vil være en god innfallsvinkel for å klargjøre prosjektet helt fra startfasen. Dette kan også være uttrykk for ønske om en mer aktiv deltakelse helt fra starten. Her er det motstridende oppfatninger. Mange av informantene mener det vil være en fordel å forenkle og redusere sjekklisten. Noen mener at den kan deles

opp, og brukes mer fleksibelt i forhold til problemområder. Mange gir uttrykk for at hele systemet inneholder for mange skjema og blir for tidkrevende å følge opp. De vil forenkle systemet slik at de kan oppleve det som mer håndterlig i skolehverdagen.

En tredjedel av informantene sier at det må settes av mer tid til prosjektet. Det må følge mer ressurser med for at systemet skal kunne anvendes. De etterlyser mer tid til refleksjon og faglig drøfting. Den samme tredjedelen påpeker også at skoleledelsen må involveres på en annen måte for at prosjektet skal utvikle seg. Ledelsen må ha en tydelig rolle som tilrettelegger og motivator.

Noen informanter synes FiN STIL skal tone ned fokus på belønning. De mener fokuset skal være tydeligere på relasjoner. Her vil det være et spørsmål om hva som legges i begrepet belønning. Det kan romme ulike oppfatninger. Noen bruker ordet belønning synonymt med ros. Andre tenker belønning som å legge til rette for positive sosiale opplevelser for å styrke et klasse/gruppe miljø. I en slik betydning vil det ikke være motsetninger mellom belønning og å bygge gode sosiale relasjoner. Belønning i mer målbare former i forhold til enkeltelever som på bakgrunn av bestemte handlinger kan oppnå fordeler framfor andre elever, er grobunn for andre prinsipper - debatter. Dette er forhold som må klargjøres i den aktuelle konteksten. Men det ser ut til å være en debatt som er nødvendig å ta i forhold til FiN STIL i noen kollegier.

Alle lærerne gir uttrykk for at at FiN STIL må arbeides med i lærerteamene. Det blir poengtert at norsk skole er en fellesskapskole hvor det er naturlig å samarbeide om problemene. Lærerne opplever i sjelden grad problemer som enkeltlærers ansvar. Det understrekes at det som oftest er en åpenhet i skolen som gjør at den enkelte henvender seg til teamet om problemer og tar drøftinger der. Ut fra dette blir det hevdet at det er unaturlig at enkeltlærere kommer med bekymringsmeldinger til koordinator uten at det er drøftet i team. Lærerne sier at de uansett løser problemene på teamet, og at FiN STIL bør utvikles som et verktøy for dette teamsamarbeidet. Noen foreslår at det skal være en koordinator på hvert team, som da kan være en annen enn teamlederen. Andre mener det bør være minst to koordinatore ved skolen for at systemet ikke skal bli

for sårbart og avhengig av enkeltpersoner. Flere er talsmenn for at koordinatorene må få mer tid avsatt til samtale med teamene og eventuelt enkeltlærere.

4.3 Intervju med koordinatorene

Koordinator har en spesielt viktig rolle både i forhold til implementering og drift av prosjektet ved egen skole. Det er derfor viktig å få koordinators erfaringer og opplevelser med å inneha rollen og samtidig få innsikt i koordinatorenes opplevelse av hvordan FiN STIL fungerer i skolen.

4.3.1 Oppstart og drift av prosjektet.

Alle koordinatorene gir uttrykk for at de har vært spesielt interessert i læringsmiljø og klasse miljøarbeid. De er interesserte i å utvikle pedagogikk og synes dette var en fin mulighet til å arbeide med problemområder som de var opptatt av. De så det som positivt at det nå var satt av tid og ressurser til å arbeide med noe de hadde tro på og anså som viktig. Alle koordinatorene er blitt forespurt av ledelsen. En koordinator gir uttrykk for at hun synes det ble stilt store krav til koordinators kvalifikasjoner, og at dette gjorde henne litt betenkt, men at hun ble motivert til å ta på seg oppgaven. En koordinator sier hun ble motivert gjennom en inspirasjonsdag med Lillegården. En annen sier hun ble spesielt motivert på grunn av det positive fokuset hun oppfattet at prosjektet bygde på.

Flere koordinatorene sier at de helt i startfasen ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om hva prosjektet de skulle delta i gikk ut på. Dette gjelder informasjon som ble gitt fra ledernivå i skole eller kommune. Koordinatorene er meget godt fornøyd med opplæringen de har fått gjennom Lillegården og kurs i Birmingham. De beskriver kursholdere i England som engasjerte og inspirerende. Gjennom dette opplevde koordinatorene at de fikk god innsikt både i bakgrunn og metode for FiN STIL prosjektet. Informasjonen og opplæringen i Birmingham blir beskrevet som konkret og eksemplifiserende. Noen ønsker at flere fra skolen hadde deltatt i dette opplegget slik at flere kunne være inspiratorer

og formidle engasjementet ved egen skole. Noen opplevde å stå litt alene i oppgaven med å overføre informasjon og kunnskap til kollegaer. Koordinator som på grunn av frafall er kommet med i ettertid og ikke har fått ta del i opplæringen fra begynnelsen fra Lillegården og Birmingham, har opplevd dette som hemmende for sin funksjon.

Alle koordinatorene beskriver Lillegården som støttende og nærværende i framdriften av prosjektet. De uttrykker tilfredshet med den veiledning og oppfølging de har fått i prosessen. Skolene har hatt stort utbytte av fagdager som er arrangert i samarbeid med Lillegården. Det blir også sagt at det har vært åpne kanaler underveis, og skolene har opplevd imøtekommenhet og engasjement ved henvendelser til kompetansesenteret. Omfanget av kontakt har variert noe fra skole til skole. I enkelte tilfeller blir det sagt at det har vært vanskelig å nå kontaktpersonen ved Lillegården.

Arbeidet i FiN STIL gruppene blir av alle omtalt som litt lite strukturert. Det har vært noe uklart hvilken funksjon gruppen skulle ha. Enkelte koordinatorene har følt at det har vært lite aktiv støtte i gruppa i forhold til planlegging, gjennomføring og framdrift. Støtten har begrenset seg til bifall av ideer og planer. De fleste har opplevd kommunekontakten som aktiv med konkrete innspill. P.P.T. blir beskrevet som tilbaketrukket og ikke deltakende. Noen mener at P.P.T. s rolle har vært uavklart.

Koordinatorene har litt ulike erfaringer med bruk av nettstedet komsa.no. Noen har vært aktive brukere og har hentet ideer og tips herfra. Det blir også uttrykt at de har hentet inspirasjon her både når det har gått trått, og når de har hatt positive erfaringer å meddele. Andre har opplevd bruken som noe krevende. Dette sies til en viss grad også å ha sammenheng med den enkeltes erfaring med bruk av digitalt verktøy.

I hvilken grad teoretisk fagstoff er brukt til felles studier og refleksjon som grunnlag for prosjektet varierer fra skole til skole. Noen sier de har brukt felles møter til studier både i grupper og i felles kollegium. De har benyttet seg av skolens fellestid til utviklingsarbeid. I andre skoler er lærerne blitt oppfordret til å lese fagstoff på egen hånd uten spesielt avsatt tid. Noen har kun

brukt fagstoffet omsatt til konkrete arbeids- og treningsoppgaver i forhold til systemet FiN STIL. Her er det tatt utgangspunkt i håndboka som følger opplegget.

Koordinatorerne er stort sett samstemte med lærerne i forhold til informasjon i tidlig begynnerfase. De er noe mer positive til oppstarten av prosjektet ved skolene. Det kommer sannsynligvis av at de i kraft av sin rolle har fått bedre anledning til å sette seg inn i prosjektet. De har også fått en egen opplæring som alle har opplevd som inspirerende. Det er stor forskjell på koordinatorernes vurdering av fagekspertisen fra England i forhold til hvordan de andre lærerne opplevde møtet med disse. Koordinatorerne har også fått møte fagpersonene gjennom kursing i England og fått et annet utgangspunkt. Opplevelsen av teorigjennomgang og tid til bearbeiding i skolene viser seg nokså likt.

4.3.2 Samarbeid i skolemiljøet

De fleste koordinatorerne har opplevd at de har måttet være aktive pådrivere for at lærere skulle melde saker. Få lærere har meldt saker på eget initiativ. Nesten alle koordinatorerne gir uttrykk for at dette har gjort arbeidet tungt, spesielt i begynnerfasen. Enkelt saker som er blitt løst gjennom FiN STIL prosedyre har blitt lagt fram i felles fora i skolene. Dette har på noen skoler gitt en viss smitteeffekt. Etter hvert har koordinatorerne i samarbeid med rektor pålagt lærerne å melde saker, fylle ut sjekklister og læringsmiljøplaner. Ved en av skolene har dette ikke vært nødvendig, men lærerne her ønsker likevel et lite press fra koordinator. Koordinator ved denne skolen har opplevd et fruktbart samarbeid med saksansvarlige som har vist initiativ i forhold til å finne løsningsstrategier.

Lærerne har vist ansvar. Jeg har vært katalysator.

Samarbeidet med saksansvarlig har fungert noe forskjellig i skolene. Noen beskriver at dette har vært tungt, og at lærere har vært uvillige. Noen sier dette skyldes at kollegiet ikke har vært med å bestemme at skolen skulle delta i prosjektet. Lærerne ser ikke hensikten med arbeidet. Det oppleves som merarbeid. Andre

sier at når arbeidet først er i gang har de opplevd systematisk og engasjert arbeid med metoden. Alle koordinatorene har opplevd at arbeidet og motivasjonen har vært positiv når tema og tiltak har vært rettet inn mot felles prosjekter ved skolene. Skolene som har slitt med å få fram enkeltsaker, har opplevd større entusiasme og motivasjon i forhold til saker på skolenivå.

Frivillighet er en forutsetning for godt resultat. Skolesakene opplevdes som frivillige, og de ville alle være med på.

Koordinatorene sier de har opplevd skolens ledelse som støttende. De opplever at det er blitt lagt tilrette for gjennomføring av prosjektet. Enkelte savner et større trykk fra ledelsen, og skifte av ledelse under prosjektperioden er opplevd som uheldig for prosessen.

FiN STILs nøkkelbegreper og prinsipper er sentrale i gjennomføring av prosjektet. Fire skoler sier at dette har vært langt fremme i kollegiets bevissthet under prosessen. De vektlegger spesielt at det har vært et fokus på ros og positive tilbakemeldinger i arbeidet i hele skolemiljøet. Koordinatorene ved de andre skolene sier at de har opplevd et større felleskap i forhold til arbeid med læringsmiljø selv om ikke begrepene i FiN STIL har vært i fokus.

Det er stort samsvar mellom koordinatorenes vurdering av lærernes frivillige deltakelse i FiN STIL og lærernes egne utsagn i forhold til dette. Alle gir uttrykk for at dette har vært en tung prosess, men noe varierende fra skole til skole. Koordinatorene har på lik linje med lærerne opplevd sakene på skolenivå som de med best driv i. Koordinatorene gir et mer positivt bilde av ledelsens deltakelse enn lærergruppene gjør. Dette kan komme av at koordinatorene har hatt en dialog med ledelsen som lærerne ikke har hatt innsikt i. Det er da grunn til å anta at denne burde vært mer synliggjort for hele kollegiet. Det kan også hende at koordinatorene ikke har hatt det samme behovet for ledelsens engasjement, men at de har fått tilstrekkelig støtte gjennom kontakten med Lillegården. Det å ha blitt valgt til rollen kan også i seg selv være en motiverende kraft. Koordinatorene har også et mer bevisst forhold til grunnbegrepene i FiN STIL, og mener i større

grad at dette har preget prosjektperioden enn det lærerne opplever. En nærliggende forklaring er at koordinatorene gjennom sitt ansvar har hatt disse begrepene mer aktivert, siden en del av deres rolle har vært å inspirere og motivere resten av skolemiljøet.

4.3.3 Erfaringer med bruk av FiN STIL som metode

Koordinatorene har ulike erfaringer med bruk av de forskjellige verktøyelementene i FiN STIL. Det er stor forskjell på hvordan koordinatorene ved de ulike skolene opplever at metoden er blitt mottatt og brukt. Flere sier at det har vært vanskelig å motivere til bruk av sjekklisten fordi lærerne har opplevd den som tidkrevende og omfangsrik. Samtidig er det lærere ved samme skole som synes lista fungerer godt i forhold til det å vise sammenhenger i læringsmiljøet. En koordinator synes det har vært noe problematisk at lærere helst vil gå direkte på tiltak uten å benytte sjekklisten. Flere har erfaringer med at lærere synes det blir for mange skjemaer og mye papirarbeid. Koordinatorene har brukt tid på å øve sammen med lærerkollegiet i forhold til utfylling av sjekklister og læringsmiljøplaner. Koordinatorene mener lærerne til en viss grad har ulik forståelse for sammenhengen mellom de ulike verktøyene. Noen har fått god oversikt, mens andre strever mer. En koordinator har en interessant observasjon i forhold til verktøyet. Hun sier at bekymringsmeldingene og tiltakene ofte tilsynelatende ikke samsvarer. Hun erfarte at sjekklisten gjorde mange av lærerne bevisste på sider av sin egen undervisning og klasseledelse som de ikke hadde tenkt over. I utarbeidelsen av læringsmiljøplanen valgte de å gripe tak i andre områder ved klasseledelse enn det som gjaldt den opprinnelige bekymringen, men som de likevel synes var vel så aktuelt å arbeide med. Koordinator sier at de som oftest erfarte at disse tiltakene hadde effekt på bekymringen som var meldt. Dette kan peke mot at sjekklisten synliggjør en kontekst rundt problematikken som en i første omgang ikke så. Ut fra dette er det grunn til å anta at en reduksjon av sjekklisten muligens kan gjøre at betydningsfulle aspekter ved læringsmiljøet ikke blir synliggjort og gjenstand for handling.

To koordinatører sier at det er lærernes motivasjon og vilje som er avgjørende for bruken av systemet og ikke forståelsen. De har opplevd rollen som veileder som vanskelig fordi kollegiet i utgangspunktet ikke har vært motivert eller har hatt forståelse for hvorfor skolen skulle delta i prosjektet. Oppgaven som koordinator blir av disse også beskrevet som krevende fordi de selv og kollegaer ikke synes det er naturlig å jobbe som enkeltlærere i forhold til læringsmiljø. De har av den grunn heller ikke jobbet systematisk med FiN STIL som metode. Andre koordinatører peker på at sjekklisten har vært et godt utgangspunkt for dem og kollegaer for bevisstgjøring og refleksjon i forhold til hva som bygger og hva som hindrer et godt læringsmiljø. Det blir sagt at sjekklisten har fungert som utgangspunkt for et generelt fokus på læringsmiljø og for utvalgte saker både på skolenivå og i enkeltsaker. Sjekklisten har gjort at man med enkle grep har skapt positive endringer. Det har skapt motivasjon i kollegiet og gjort oppgaven som koordinator inspirerende.

Enkelte koordinatører sier de har erfart at kollegiet trenger mye *en* til *en* veiledning i bruk av sjekkliste og læringsmiljøplan. Når skolen har løftet fram saker på skolenivå som samtidig er blitt brukt som enkeltsaker, får ikke koordinator god nok tid til veiledning. Det sies her at lærerne bør ha fått nok opplæring i enkeltsaker før det arbeides på skolenivå. Dette fordi koordinator opplevde at lærerne trengte mye veiledning i prosedyren med sakene. Koordinatorene som opplevde dette vanskelig brukte skolesakene som et felles utgangspunkt for utarbeidelse av læringsmiljøplaner og tiltak i de enkelte klasser/grupper. Slik fikk koordinator mange parallelle saker å følge opp med veiledning.

De fleste koordinatorene sier at motivasjonen og engasjementet er størst når det arbeides med saker på skolenivå. Saker som angår enkeltelever blir også arbeidet med i team eller i samarbeid med involverte lærere. Koordinatorene opplever at FiN STIL på denne måten egner seg til felles refleksjon i forhold til læringsmiljø (sjekkliste) for deretter å planlegge tiltak (læringsmiljøplanen).

FiN STIL er systematisk og enkel som metode. I skolen er det en skrikende mangel på å diskutere pedagogikken. FiN STIL gir denne muligheten.

Sitatet viser at lærere opplever at verktøyet i FiN STIL utløser refleksjon. For å komme fram til konkrete tiltak gjennom analyse av sjekklisten må lærere drøfte læringsmiljøet. Det blir satt fokus på sider ved læringsmiljøet som opprettholder uheldige mønstre og hva som ser ut til å kunne endre denne situasjonen. Lærere som samarbeider i denne prosessen får et konkret utgangspunkt for å videreutvikle sin praksisteori.

Etter at vi vred på opplegget og gjennomførte programmet som teamarbeid har vi gjennomført planlagte tiltak.

Koordinatorerne har erfart at de fleste lærere stiller seg positiv til observasjon som metode i kollegaveiledning gjennom FiN STIL. Enkelte koordinatorene har lagt til rette for at lærerne har fått mye øving på dette området. Det blir sagt at dette har gitt mange a-ha opplevelser, og at lærerne gjerne vil utvikle dette videre. Men dette er et spørsmål om ressurser, hevder mange koordinatorene. Mange ville gjerne hatt mer tid til å gjøre observasjoner da det oppleves som læring både for observatør og den som observerer. I noen tilfeller har koordinatorene opplevd at lærere ikke synes dette er riktig tidsbruk.

Atferdsregistrering blir beskrevet som krevende. Koordinatorerne sier at det i denne sammenheng er viktig at problematikken er konkretisert. Dette er erfaringsmessig noe vanskelig. I tillegg har koordinatorene fått meldinger om at atferdsregistrering ikke er lett å utføre i undervisningssituasjoner hvor lærer arbeider alene, og registreringen oppleves å bli tilfeldig. Koordinatorer opplever også at atferdsregistreringen har gitt motivasjon fordi den tydeliggjør endring og framgang i elevenes atferd og samhandling i klasserommet.

4.3.4 Endring i praksis og prosjektets rolle i dag

Alle koordinatorene sier at arbeidet med FiN STIL har ført til endringer i deres egen lærerpraksis. Det er flere felles momenter som går igjen i alle beskrivelsene. Det går klart fram at koordinatorene som lærere har fått et større fokus på positive tilbakemeldinger og ros som et virkemiddel i utviklingen av et godt læringsmiljø. Videre poengterer de at de har fått en større bevissthet på konteksten i forhold til problematferd. Resultater de peker på i egen undervisning er faktorer som bedre arbeidsro, raskere igangsetting av læringsaktiviteter og roligere skifte mellom aktiviteter. Noen nevner også at de setter små, konkrete mål som de arbeider systematisk med. Elever har for eksempel vist økt arbeidsinnsats, utviser større orden og samhandler bedre med medelever.

Når koordinatorene blir bedt om å uttale seg om miljøet generelt ved skolen, er det en representant som ikke kan uttale seg om resultater ved egen skole. Dette begrunnes med at lærerne har vært reserverte i arbeidet fordi skolen har blitt pålagt flere prosjekter i samme periode. Lærerne har ikke hatt noe eierforhold i prosessen. De øvrige koordinatorene framholder den positive vinklingen i prosjektet som mest framtreddende. Tenkningen i forhold til problematferd er blitt mer konstruktiv. Koordinatorene gir uttrykk for at den positive tenkningen har ført til større bevissthet om hvordan tilbakemeldinger og respons påvirker læringsmiljøet. De opplever at de har nådd fram ved å fokusere på små tiltak som fører til positiv endring i miljøet. Et konkret eksempel som trekkes fram er at alle hilser mer på elever og kjenner flere ved navn, og at navn brukes ved positive tilbakemeldinger. Det blir også av noen pekt på at elevene ved skolen har fått bedre rutiner i forhold til skoledagen, og at noen elever samhandler bedre. Flere koordinatorene sier de opplever at kollegiet er blitt mer løsningsorientert framfor å beklage seg. Koordinatorenes opplevelse av endringer i skolemiljø samsvarer med det lærergruppene ga uttrykk for. Det er en felles opplevelse av en generelt større bevissthet rundt prosesser i klasserommet.

4.3.5 Prosjektets framtidige rolle

Koordinatorerne beskriver ulike roller for FiN STIL i framtidig virksomhet ved skolene. En skole sier at de har læringsmiljøet som et satsingsområde i virksomhetsplanen uten at det har noen nærmere forbindelse med prosjektet. Men de slutter seg til tankene bak prosjektet og oppfatter dette som en måte å tenke på i forhold til utvikling av et positivt læringsmiljø. Det er helt i tråd med deres egen grunntanke og pedagogiske ståsted.

En annen skole sier de bevisst tar med seg elementer fra FiN STIL og arbeider videre i forhold til læringsmiljø. Dette vil være i tråd med andre tilnæringsmåter de allerede har. Men FiN STIL som verktøy vil heller ikke bli brukt ved denne skolen. En annen skole har prosjektet FiN STIL som en del av sin virksomhetsplan. I følge koordinator vil de bruke systemet på sin måte på skolenivå og i hvert team. Lærerne på trinnet vil bruke FiN STIL systematisk og forpliktende i forhold til saker som er aktuelle i skolehverdagen. FiN STIL blir ved denne skolen også sett som en velegnet måte å samarbeide på i nye team og trinn som skal finne fram til felles ståsted.

FiN STIL er blitt et begrep ved vår skole, uttaler en koordinator. Denne skolen vektlegger en progresjon i prosjektet og poengterer at det både må vedlikeholdes og videreutvikles. Fra å ha arbeidet mye på skolenivå vil de i fortsettelsen også ha et større trykk på enkeltsaker. De opplever at det er mye potensial i prosjektet og understreker betydningen av å gi det tid. Koordinator fra en annen skole uttrykker nesten det samme. De vil fortsette arbeidet med enkeltsaker etter FiN STIL prosedyre, samtidig som de utarbeider læringsmiljøplaner i forhold til utviklingen av klassemiljø.

En skole formidler gjennom koordinator at de i startfasen ikke hadde noe eierforhold til prosjektet og har kommet sent i gang. Koordinator mener det er endring i kollegiet mot å ta systemet mer aktivt i bruk. De bruker det som strategi i forhold til problematferd. Det brukes etter behov og i tillegg til andre tiltak som er forenelige med tankegangen. De bruker systemet både på teamnivå og skolenivå.

Vi kan her se en variasjon i hvordan skolene vil nyttiggjøre seg FiN STIL i videre utviklingsarbeid. Det varierer mellom skoler som vil følge hele prosedyrene for FiN STIL, til skoler som sier at prosjektet kun ligger der som en grunntanke i samsvar med tankegods og strategier de allerede hadde før prosjektperioden. I flere skoler er det planer om å tilpasse metoden til skolens samarbeidsorganer og fortsette arbeidet med en tilknytning til systemet i FiN STIL.

4.3.6 Hva vil koordinatorene endre i prosjektet?

Koordinatorene er samstemte i at det bør legges til rette for at systemet kan utnyttes i teamsamarbeid. Koordinatorene sier at det ikke er naturlig i vårt skolesystem at *en* lærer er saksansvarlig i forhold til problemer og tiltak i skolen. Det blir sagt at saker som blir meldt til koordinator bør være drøftet i team /trinn på forhånd. Det anses som nyttig at saken på denne måten får flere innfallsvinkler før den blir drøftet med koordinator etter vanlig prosedyre. Det erfares at når alle involverte lærere er kjent med saken som blir meldt, er det lettere å sette i gang tiltak. Samtidig blir det også sagt at i noen saker kan det være hensiktsmessig for en enkeltlærer å ha en veileder å drøfte spesielle vanskeligheter med. Det kan være saker som føles vanskelig å ta opp på trinnet eller teamet hvis en føler seg alene med opplevelsen av et problem.

To av koordinatorene ønsker at det var flere koordinatører ved skolen. De mener det kan være hensiktsmessig med en koordinator på hvert team. Systemet med en koordinator oppleves sårbart både med hensyn til sykdom og utskifting i kollegiet. Det blir også sagt at dette ville ansvarliggjøre kollegiet på en bedre måte.

To andre koordinatører sier at det må avsettes mer tid til å inneha denne funksjonen. Et forslag er også at koordinator har eget kontor hvor samtaler kan foregå uforstyrret. Dette blir også grunnlagt med at et eget kontor vil tydeliggjøre at skolen har FiN STIL som system, og på den måten vil fokus og bruk øke.

Halvparten av koordinatorene mener at verktøyene i FiN STIL er for kompliserte. Det blir sagt at det er for mange skjema

som medfører mye papirarbeid og er tidkrevende. Sjekklisten blir av alle vurdert som et godt hjelpemiddel, men flere mener den bør forenkles og gjennomarbeides i samsvar med norsk skolehverdag. To koordinatorene mener sjekklisten er funksjonell slik den er.

4.3.7 Oppsummering og drøfting av intervjuresultatene

Generelt viser undersøkelsen at verdigrunnlag og holdninger som ligger bak prosjektet er i tråd med lærernes egen praksisteori. Dette skulle være et godt utgangspunkt for implementeringen. Det generelle bildet er også at lærerne opplever at de har fått en styrket bevissthet om hva som skaper et godt læringsmiljø. Her slutter de seg til en grunntanke om positive tilnæringsmåter som ros, oppmuntring og fokus på å se enkelteleven. De fleste skolene beskriver også at prosjektet har bidratt til en større enhet i forhold til holdninger og verdigrunnlag. Samtidig får vi et bilde av at prosjektet ved flere skoler har hatt trange vekstvilkår. Forklaringen på dette har antakelig blant annet sammenheng med hvilket eierforhold lærerne har opplevd til prosjektet. Dette er kjent problematikk i forhold til innovasjonsarbeid i skolen. For å lykkes med å implementere endringsprosesser er det avgjørende at aktørene opplever eierforhold til planer og prosjekter (Skogen 2004). Flere lærere i prosjektet gir uttrykk for at de ikke har deltatt i drøftinger og beslutningsprosesser. Noen sier også at de ikke har følt behov for prosjektet som virkemiddel i skolehverdagen. De føler at noe er blitt pålagt dem ovenfra i systemet. På den måten kan lærere føle seg umyndiggjort som profesjonelle yrkesutøvere (Hargreaves 2000). Dette kan sies å komme til uttrykk når lærere presiserer at prosjektet ikke representerer noe som kan føre til nytenkning i deres lærerpraksis. Andre lærere som sier de har følt et behov for å systematisere sin kunnskap, opplever FiN STIL som en metode de kan slutte seg til nettopp fordi den er i tråd med deres egen forståelse og praksis.

I enkelte lærergrupper kan intervjuundersøkelsen registrere en forandring i holdninger gjennom selve intervjuet. Gjennom interaksjon, dialog og felles refleksjon i intervjugruppen kommer

lærere fram til at kunnskapsutvikling og bevisstgjøring har foregått gjennom prosjektperioden. Enkelte grupper som i utgangspunktet formidlet negative erfaringer med prosjektet, fant fram til flere positive erfaringer som hadde kommet ut av arbeidsprosessen ved skolen. Dette kan antakelig ha sin årsak i at gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tolke sine erfaringer og sette dem i perspektiv (Brandt 1996).

Det generelle bildet er at prosjektet har påvirket skolene gjennom felles tiltak som er gjort i skolemiljøet. Skolene har en større bevissthet i forhold til hele elevmassen, og de har en mer positiv tilnæringsmåte til problematferd. Det er noe ulike oppfatninger i enkelte lærergrupper om dette skyldes prosjektet eller om utviklingen hadde skjedd uansett. Mange opplever FiN STIL som et konkret virkemiddel i utviklingen av et positivt læringsmiljø. De konkrete tiltakene og endringene kommer fram gjennom materialet som synliggjør arbeidsprosessene med de ulike verktøyelementene. Materialet viste at lærerne selv vurderte måloppnåelsen som god.

Arbeidet med prosjektet har gitt lærerne tid og inspirasjon til pedagogiske drøftinger og refleksjon over praksis. De ulike virkemidlene i prosjektet har vært utgangspunkt for kollega-veiledning og pedagogisk utviklingsarbeid. Arbeidet har i stor grad tatt utgangspunkt i felles saker på skolenivå, for deretter å ha resultert i tiltak på klassenivå. Det ser ut til at det er denne framgangsmåten som har hatt størst suksess. Det virker som det er en vellykket strategi å arbeide med felles skolesaker og bli kjent med arbeidsmetodene på den måten, og at dette motiverer lærerne til utvidet bruk av systemet. To tredeler av skolene sier at de vil forsette dette arbeidet både på skolenivå og i forhold til enkeltsaker på klasse- og elevnivå.

Undersøkelsen får fram flere sider ved prosjektet som informantene mener kan ha et utviklings- og forbedrings- potensial. Alle informantene gir uttrykk for at systemet må brukes på trinn- og teamnivå. Skolene bruker det allerede på denne måten. Lærerne gir tydelig uttrykk for at det er kultur ved skolene for å samarbeide om problemer i team og trinn. Det er derfor verdt å reflektere

over om systemet FiN STIL vil profitere på i sterkere grad å presenteres som et verktøy i en samarbeidende skolekultur enn som et verktøy for enkeltlærere i samarbeid med en koordinator. Det vil være i tråd med informantenes syn på hva som vil være en forbedring av prosjektet. Lærernes begrunnelse for dette er i samsvar med kunnskap om innovativt arbeid. Læringsmiljøplanen som utarbeides gjennom FiN STIL skal føre til tiltak i praksis. Da må alle involverte ha eierforhold til planen. Det er vanskelig å initiere endring uten at alle involverte er med i drøftinger og har reell innflytelse (Skogen 2000). Videre vil det være av stor betydning at systemet er innarbeidet i skolekulturen som helhet med tanke på å utvikle felles forpliktende mål. Det ser ut til at det å arbeide med verktøyet i lærergrupper sikrer dette i større grad enn å legge ansvaret på enkeltlæreres initiativ til å melde saker til koordinator. Lærere utvikler ofte ny kunnskap og nye strategier i samarbeid med kollegaer. Endringsarbeid foregår mer som en kollektiv virksomhet enn som individuelle tiltak (Rosenholtz 1989). Noen lærere ser det likevel som et godt tilbud at en i enkelte sammenhenger kan bruke koordinator som en drøftingspart i forhold til vanskelige saker som en kan synes å stå alene om, og som en kan få råd om hvordan det vil være konstruktivt å ta opp. Det blir foreslått at dette kan fungere ved siden av FiN STIL som en samarbeidsmetode i team.

Mange informanter ga uttrykk for at de i startfasen av prosjektet ikke fikk god nok informasjon om hva det gikk ut på. Noen trodde det var et prosjekt i forhold til alvorlige atferdsproblemer i skolen. De forventet hjelp til å løse atferdproblematikk i forhold til helt spesielle elever som ufordret skolemiljøet på måter som var vanskelige å håndtere innenfor skolens vanlige ressurser. Dette angis også som grunn til at det tok tid før motivasjonen ble mobilisert i kollegiet. Videre opplevde flere det som vanskelig å omsette informasjonen og se hvilken relevans den hadde for egen praksis. En informasjon som hadde gitt et klarere bilde av prosjektets intensjoner og metoder kunne antakelig hatt en positiv innvirkning på engasjement og involvering i noen lærergrupper.

Lærerne og koordinatorene har opplevd samarbeid og kursdager

med Lillegården som faglig nyttige. Samarbeidet har vært av stor betydning for koordinatorene og deres utøvelse av denne oppgaven. Koordinatorene ved skolene har en sentral funksjon i prosjektet. De fyller mange roller. Koordinator er viktig i implementeringsfasen, i gjennomføring, vedlikehold - og utviklingsfasen. Hun blir både veileder og koordinator ved skolen. Det ser ut til å være vellykket for kollegiet med en lærer i veiledningsrollen. Kollegiet uttrykker stor tilfredshet. Det blir sagt at gjennom arbeid på egen skole ble prosjektet tydeligere og mer klargjort, men flere savner mer tid til felles refleksjon over fagstoff og teoretisk drøfting. Kollegiet berømmer likevel koordinatorene for engasjement og tilrettelegging. Noen koordinatorene opplever funksjonen som tung og noe ensom. Systemet blir sårbart ved sykdom og eventuelle utskiftninger. Disse ønsker flere koordinatorene ved hver skole. Dette må også sees i sammenheng med behovet for å bruke verktøyet på team og trinn. Det vil resultere i at det er mange saker oppe til drøfting på en gang, og det kan oppleves vanskelig å administrere alene. FiN STIL gruppene ser ikke ut til å ha fungert som tiltrekkelig støtte for koordinatorene i prosessen. Det kan se ut til at denne gruppens mandat bør bli tydeligere.

Tidsfaktor og ressurser er ofte praktiske barrierer i endringsarbeid (Skogen 2004). Flere informanter sier at de erfarer FiN STIL som både tid - og ressurskrevende. Mange sier at de ikke har fått brukt verktøyene i FiN STIL systematisk på grunn av knapphet i tid og ressurser. Det kan være at prosjektet ikke har blitt prioritert med hensyn til tidsdisponering ved enkelte skoler. Det kan også være tegn til en psykologisk sperr som er velkjent i forhold til endringsarbeid. Det er ofte tungt i en startfase. Det er særlig lærere ved skoler som parallelt med prosjektet er pålagt annet utviklingsarbeid som beskriver en tidsklemme. Men også andre informanter erfarer at mangel på tid virker begrensende i arbeidet. Flere fremhever at det tar tid å innarbeide rutiner og bli kjent med elementene som FiN STIL består av. En del sier at når de har fått øvelse, går arbeidet raskt og effektivt. Dette kan peke mot at en større investering i begynnelsen av prosjektet ville hatt konsekvenser for bruk av verktøyet.

Mange omtaler sjekklisten som for lang og tungvinn å bruke, mens andre fremhever at omfanget gjør at den dekker helheten i skolen. Informantene som bruker sjekklisten aktivt opplever denne som et nyttig og konkretiserende hjelpemiddel til å se hvilke faktorer som har betydning for læringsmiljø. Den fører til refleksjon, og blir utgangspunkt for konkrete tiltak iverksatt gjennom læringsmiljøplanen. Det må avveies om det er mulig å forenkle sjekklisten uten at den mister sin betydning og funksjon. Sjekklisten er organisert i forskjellige hoveddeler som dekker ulike aspekter ved læringsmiljøet. Noen mener at en kan velge ut hvilke av delene som skal brukes avhengig av bekymringens natur og på den måten redusere lista i forhold til den enkelte sak. I første omgang kan dette høres ut som en relevant måte å tenke på, men ut fra erfaringer lærere har gjort, har nettopp omfanget av sjekkpunkter fått fram viktige momenter i læringsmiljø som de i utgangspunktet ikke reflekterte over. Ut fra dette er det mulig at man gjennom en reduksjon står i fare for å miste deler av konteksten av syne, og adekvate tiltak utelates i læringsmiljøplanen. Av svarene kan det se ut til at en forenkling vil senke terskelen for å ta sjekklisten i bruk. Det er verdt å vurdere om dette kan bøtes på med mer øvelse, i det flere lærere uttaler at bruk av sjekkliste til en viss grad er en treningssak. Ut fra dette det er mulig at verktøyet tas i bruk mer aktivt ved å øke tidsressursen i en implementeringsfase (se avsnittet ovenfor). Ettersom lærere blir kjent med sjekklisten vil de sannsynligvis innarbeide en oversikt over momenter og aspekter som kan aktivere til handling i forhold til ulike utfordringer i skolehverdagen og i planarbeid.

De ulike skjemaene til atferdregistrering og skalering har vært benyttet i forskjellig grad i skolene. Det ser ikke ut til at det har vært en systematisk bruk av disse hjelpemidlene ved alle skoler. Her viser svarene i intervjuundersøkelsen en tydelig sammenheng med opplevelsen av for lite tid og for få menneskelige ressurser. Dette er kjent problematikk i forhold til utviklings- og endringsarbeid i skolen. Lærere med sitt klasserom som kontekst kan ofte oppleve tiden på en måte som står i strid med de tidsforutsetningene som er bygd inn i skoleledelsens innovasjonsplaner. Endringer kan skape

stress og uro fordi lærerne opplever tidspresset sterkt, og det skaper skyldfølelse og frustrasjon når de ikke gjennomfører endringer så raskt som prosjektplanen krever (Hargreaves 2000).

Atferdsregistrering ble en ekstra belastning som ga dårlig samvittighet. Fikk ikke fulgt opp til rett tid. Ble unøyaktig og dårlig fulgt opp. Har ikke tid i hverdagen.

Flere av informantene viser gjennom sine svar at belønning blir oppfattet som en sentral del av systemet FiN STIL. Dette har vært et diskusjonstema i forhold til prosjektet i mange lærergrupper. En større klargjøring av hva belønning innebærer i sammenheng med FiN STIL ville nok ha tjent prosjektet. Dette er spørsmål som blant lærere i norsk skole rører ved grunnholdninger og verdier i forhold til opplæring og oppdragelse.

FiN STIL har plass i virksomhetsplanene framover ved fire av de seks pilotskolene. Informasjonen fra lærergrupper og koordinatorene er sammenfallende i forhold til erfaringene i prosjektperioden. Intervjuundersøkelsen gir her ingen signifikante sprik. Men koordinatorene ved skolene som ikke viderefører arbeidet med FiN STIL, sier at de selv bruker verktøyet aktivt i forhold til egen praksis. Årsaken til at koordinatorene er mer positive enn kollegiet kan skyldes flere forhold. Det kan være at de er mer motivert fordi de har hatt en ledende funksjon og spesiell posisjon i prosjektet. Denne posisjonen har også medført at de har deltatt i en opplæring og positiv kursing utover det de andre lærerne har deltatt i. Det er også en stor sannsynlighet for at de i utgangspunktet var mer motivert for arbeidet, siden de ble valgt til å inneha koordinatrollen.

Flere av skolene som vil fortsette prosjektet sier de tilpasser FiN STIL som system i forhold til behov ved egen skole. Dette kan sees som en måte å utvikle prosjektet på. På den måten kan også lærerne få et større eierforhold til arbeidsmåter og videre prosesser. Men det vil alltid være en viss fare for at viktige elementer kan falle bort gjennom tilpasninger. Det vil selvfølgelig få konsekvenser for effekt og resultater. Samtidig er det av stor betydning for videre kunnskapsutvikling og endringsvilje at lærerne har tro på og kan slutte seg til prosjektets ideer og arbeidsmåter.

4.4 Skolekultur og samarbeid

Hensikten med denne kvantitative kartleggingen ved oppstarten og avslutning av prosjektet i de enkelte skolene er å vurdere i hvilken grad skolenes kultur er utviklingsorientert og om det er skjedd endringer i løpet av prosjektperioden. Innen området miljø og ledelse i skolen er det lærerne i prosjektskolene som er informanter. Alle lærerne i disse skolene har her svart på 16 spørsmål om miljøet i skolen og 4 spørsmål om atferd i skolen

4.4.1 Miljø i skolen

Faktoranalysen av de 16 spørsmålene tilknyttet miljøet eller kulturen i skolen ga tre faktorer. Denne faktorløsningen har både metodologisk og substansielt støtte i andre undersøkelser (Nordahl 2005), og gir hensiktsmessige underbegreper relatert til miljøet i skolen. Den første faktoren handler om lærernes trivsel og kompetanse i skolen. Faktoren består av 5 spørsmål om hvordan lærerne utvikler seg som lærere i skolen, hvilken tillit de har til egen kompetanse i undervisningen og hvordan de trives. Samarbeid mellom lærere framstår også som en egen faktor med 7 spørsmål tilknyttet samarbeid og forpliktelse mellom lærerne i skolen. Den tredje faktoren inneholder 4 spørsmål om lærernes syn på elevene og deres relasjoner til dem. Nedenfor er reliabilitetsverdiene på sumskåre og de enkelte faktorene gjengitt sammen med antall spørsmål i hver faktor.

	alpha	antall spørsmål
Sumskåre: Miljø i skolen	81	16
Faktor 1: Lærernes trivsel og kompetanse	73	5
Faktor 2: Samarbeid mellom lærerne	75	7
Faktor 3: Syn på elevene	65	4

Tabell 3.1: Reliabilitetsverdier miljø i skolen

På sumskåre betraktes dette i hovedsak som en relativt tilfredsstillende alphaverdi. Men samtidig inneholder sumskåren mange spørsmål, noe som gjør at det lett oppnås høye alphaverdier. På faktornivå er reliabilitetsverdien på faktor 3 noe lav, og den kan indikere at det her er en del feilvarians, men det kan også ha sammenheng med at det her kun er fire item.

Svarkategoriene som lærerne skulle vurdere utsagnene ut fra innenfor denne firedelte skalaen var 4 = passer meget bra, 3 = passer bra, 2 = passer nokså bra, 1 = passer ikke så bra. Lærerne vurderte hvert enkelt utsagn ut fra hvordan dette utsagnet passet i forhold til egen vurdering av situasjonen på egen skole. Et positivt miljø i skolen vil ut fra disse utsagnene karakteriseres av å være støttende, utviklende, samarbeidsorientert og innebære at lærerne er oppmerksom på elevenes behov. Dette vil være skåre i nærheten av verdi 4 = passer meget bra. Et lite positivt miljø i skolen vil motsatt uttrykke et mer privatiserende og lite enhetlig lærerkollegiet der enhver lærer er seg selv nok¹.

Samlet er det 142 lærere som har svart på disse spørsmålene i de seks skolene. Nedenfor er det vist gjennomsnittresultater fra T1.

	Sumskåre	Faktor 1 Trivsel og kompetanse	Faktor 2 Samarbeid	Faktor 3 Syn på elevene
Gjennomsnittsskåre	2,63	2,97	2,73	2,23
Signifikante forskjeller mellom skolene	*		*	*

= $p < .05$

Tabell 3.2: Gjennomsnittsskåre på miljø i skole ved første måling.

Lærerne var ved prosjektstart er relativt fornøyde med miljøet i skolene og tilfredse med sin egen rolle og situasjon som lærere. De ser ut til å støtte og hjelpe hverandre, og opplever at de arbeider i et entusiastisk lærerkollegiet. Men de forpliktende

¹ Svarverdiene på enkelte spørsmål er i denne skalene er snudd for å kunne beregne skårer på faktornivå og sumskåre.

elementene i skolenes miljø blant lærerne ser ut til å være noe mindre framtreddende. Dette sees særlig i forhold til en viss grad av manglende forpliktende samarbeid om undervisning, noe som kan implisere en viss grad av privatisering av denne virksomheten i skolen. Sammenfattet kan det hevdes at miljøet i skolene bærer preg av å være støttende og engasjerende, men med noe liten grad av felles forpliktelse.

Det er en del forskjeller mellom skolene på disse områdene. Disse forskjellene knytter seg til at i noen skoler er lærerne mer entusiastiske og engasjerte i sitt arbeid. Samarbeidet mellom lærerne i noen skoler er bedre enn ved andre skoler ved at lærerne planlegger undervisningen mer sammen, de støtter og hjelper hverandre, de tar i sin egen undervisning hensyn til andre læreres undervisning, og det er et mer gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne. Det er i liten grad forskjeller mellom barneskolene ungdomsskolene i prosjektet når det gjelder disse områdene. Det betyr at ungdomsskolene skulle ha like gode forutsetninger for å gjennomføre prosjektet som barneskolene.

Endringer fra T1 til T2

I tabellen nedenfor er det satt opp gjennomsnittresultater fra T1 til T2 for alle skolene samlet. Dette er gjort for å vurdere om det har vært noen endringer i skolens miljø eller skolekulturen i løpet av prosjektperioden.

Område	T1	T2	Sign. forskjell *
Sumskåre Miljø i skolen	2,63	2,64	
Læreres trivsel og kompetanse	2,97	2,93	
Samarbeid mellom lærerne	2,73	2,75	
Syn på elevene	2,23	2,26	

* = $p < .01$

Tabellen viser at det ikke har vært noen signifikante endringer i skolekulturen eller miljøet ved skolene i løpet av prosjektperioden.

Dette gjelder både for sumskåre og de enkelte faktorene. Det er en forbausende stor grad av stabilitet på disse områdene. Lærernes trivsel og kompetanse i forhold til generelle deler av læreryrket har ikke endret seg i løpet av prosjektperioden. Lærerne opplever ikke at de utvikler seg mer som lærere ved de aktuelle skolene, eller at det er mer tilfredsstillende å være lærere. Det ser heller ikke ut til at det er noen endringer knyttet til at lærerne har tillit til å kunne opprettholde ro og orden i klasserommet.

Det har heller ikke blitt noe bedre samarbeid mellom lærerne ved skolene. Det betyr at de ikke hjelper og støtter hverandre noe mer i forhold til elever som forstyrrer undervisningen. De er heller ikke mer enige om hva som er uakseptabel atferd og de planlegger ikke undervisningen noe mer felles enn ved prosjektstart. Lærerne opplever heller ikke at de er mer forpliktet i forhold til hverandre som lærere. I synet på elevene har ikke lærerne endret sine oppfatninger. Lærerne opplever ikke at de har mer tid til å snakke med elevene, og de opplever ikke at de i større grad driver en tilpasset opplæring enn ved prosjektstart.

Fin Stil synes ikke å ha bidratt til noen kulturelle endringer i skolen slik disse er målt her. Ut fra innsatsområdene i Fin Stil kunne det forventes noen endringer både i samarbeid og støtte mellom lærerne og i synet på elevene. Men det ser ikke ut til at prosjektet har ført til målbare endringer på disse områdene. Dette kan være en svakhet ved modellen fordi det lett kan føre til at Fin Stil ikke bidrar til varige endringer i den enkelte skole.

4.4.2 Opplevelse og håndtering av atferdsproblemer

Lærerne skulle her ta stilling til ulike utsagn om opplevelse av atferdsproblemer i sin undervisning og hvordan de håndterer denne problematikken i sin undervisning. Det er her brukt sumskåre på disse fire spørsmålene. Reliabilitetsverdien er .51, noe som ikke kan betraktes som tilfredsstillende. Reliabilitetsskåren på disse fire spørsmålene har i andre undersøkelser ligger på .85, og det er noe underlig at den her så lav for lærerne i denne undersøkelsen.

Lærerne vurderte her utsagn om atferdsproblemer ut fra hvordan disse utsagnene passet i forhold til egen undervisning.

Svarkategoriene innenfor denne firedelte skalaen var 4 = passer meget bra, 3 = passer bra, 2 = passer nok så bra, 1 = passer ikke så bra.

	Atferdsproblemer
Gjennomsnittsskåre	2,51
Signifikante forskjeller mellom skolene	*

* = $p < .01$

De fleste lærerne uttrykker at de ikke opplever en del atferdsproblemer i sine timer, men de ser ikke på det som en veldig stor utfordring i yrket. Atferdsproblemer framstår som noe lærerne i perioder sliter med, og de uttrykker også at de ikke alltid har strategier de kan iverksette. Heller ikke på dette området er det forskjeller i svarene fra barneskoler og ungdomsskoler, men det er signifikante forskjeller mellom de enkelte skolene. Enkelte skoler bærer preg av at de arbeider godt i forhold til atferdsproblemer, mens andre skoler helt tydelig har problemer med dette i hverdagen.

Endringer fra T1 til T2

I tabellen nedenfor er det satt opp gjennomsnittresultater fra T1 til T2 for alle skolene samlet. Dette er gjort for å vurdere om det har vært noen endringer i lærernes kunnskaper og måte å håndtere atferdsproblemer i løpet av prosjektperioden.

Område	T1	T2	Sign. forskjell *
Atferdsproblemer	2,51	2,65	*

* = $p < .01$

Innenfor dette området atferdsproblemer er det signifikante endringer i snittresultater for skolene fra T1 til T2, selv om endringene er relativt små. Uttrykt i standardavvik er ikke endringene større enn 0,2 standardavvik. Lærerne uttrykker samlet i at de ved T2 håndterer atferdsproblemer på en noe bedre måte enn ved T1. Dette gjelder særlig ved at de samarbeider mer med foreldrene når de opplever atferdsproblemer. Videre uttrykker de at de nå har mer kunnskaper om ulike strategier de kan anvende

for å forebygge og redusere atferdsproblemer på skolen. Men det er ingen endringer i opplevelse av å ha atferdsproblemer i egen undervisning.

Disse funnene omkring lærerne opplevelser av atferdproblemer må betraktes som positive og kan indikere at FinStil har innflytelse på lærernes kunnskaper og forståelse av atferdsproblemer. Det er imidlertid viktig å understreke at forskjellene mellom første og andre måling er relativt små.

4.5 Bruk av sjekklister

I Fin Stil skolene er det anvendt sjekklister for identifisere områder hvor det oppstår og eksisterer problemer i skolene. Dette skal være gjort for hver sak de har arbeidet med på skolene. Sjekklisten skal være fylt ut av lærere der det også kan være gjort observasjoner som grunnlag for utfylling av sjekklisten. Listen skal danne grunnlag for en plan for endringer av læringsmiljøet i en klasse/basisgruppe eller i hele skolen. Det er viktig å understreke at sjekklister er utfylt når lærerne har vært bekymret og ikke etter at de har arbeidet med løse problemene.

Denne sjekklisten for læringsmiljøet har i alt 92 utsagn knyttet til ulike forhold i skolen. Lærerne skal ta stilling til de enkelte utsagnene i sjekklisten og krysse av på en femdelt skala der 5 betyr helt enig og 1 betyr helt uenig. Listen er delt inn i seks ulike hovedområder knyttet til skolens miljø og policy, organisering av klasserommet, klasseledelse, regler og rutiner i klasserommet, forhold utenfor klasserommet og relasjoner (se vedlegg 1).

4.5.1 Antall utfylte sjekklister

Alle sjekklister som er utfylt har blitt samlet inn og resultatene er lagt inn i statistikkprogrammet SPSS. Frekvensfordelingen viser her betydelige forskjeller mellom skolene.

Tabell 1: Frekvensfordeling

Skole	Antall utfylte sjekklister
A	56
B	7
C	16
D	1
E	9
F	6
Sum	95

Det er bemerkelsesverdig store forskjeller mellom skolene når det gjelder utfylling av sjekklister. En skole står for nesten 60 % av alle de 95 registrerte og utfylte sjekklisterne, mens det er en annen skole som kun har fylt ut en liste². Sjekklisterne er viktige i prosjektet, og dette funnet må også gjenspeile en svært ulike aktivitet i de forskjellige skolene. Det er kun to skoler som kan sies å ha hatt et akseptabelt antall saker som har resultert i å bruke sjekklister. De øvrige skolene må ha hatt lav aktivitet, og ser ikke ut til kommet over ett nivå der de har utviklet nok kompetanse til at det blir naturlig å anvende sjekklisterne.

Begge de to skolene som har brukt sjekklisterne i bredt omfang er barneskoler. Til sammen har de tre ungdomsskolene som har deltatt i prosjektet kun fylt ut 14 sjekklister. Dette kan ikke sies å være tilfredsstillende og indikerer en lav prosjektaktivitet ved ungdomsskolene. Videre vitner det også om et lavt engasjement knyttet til vilje til å prøve noe nytt på en systematisk måte. Her framstår barneskolene som langt mer systematiske, lojale og endringsorienterte.

Denne store variasjonen i bruk av sjekklister kan være en svakhet i prosjektet. Ikke alle skoler kan ha tatt dette like mye på alvor, og det kan tenkes at disse skolene også generelt ikke har

² Skolen som det kun eksisterer en sjekklister fra har på grunn av misforståelser ikke sendt inn alle sine lister. I evalueringen kan imidlertid vi kun forholde oss til det empiriske materialet vi har tilgang på.

involvert seg i og forankret prosjektet godt nok i egen skole. Dette funnet gjenspeiler også at det ikke er målt noen endringer i miljøet i skolene i denne perioden.

Samlet indikerer dette at implementeringsprinsippene i prosjektet ikke har vært gode nok. Dette gjelder særlig kravene til lojalitet og integritet. Det kan tyde på at den lokale tilpasningen ved enkelte skoler har vært svært stor, og at det ved disse skolene har eksistert en lav grad lojalitet til viktige arbeidsprinsipper i Fin Stil.

4.5.2 Reliabilitetsanalyse

Innenfor de seks hovedområder er flere underområder slik at det til sammen er 11 ulike faktorer i sjekklisten. Disse faktorene er det kjørt egne reliabilitetsanalyser for. Dette er gjort for å vurdere sjekklestens pålitelighet og dermed også grad av feilvarians i de innsamlede dataene. Resultatene fra disse analysene er vist i tabellen nedenfor.

Tabell 2: Reliabilitetsanalyse

Hovedområde	Faktorer	Tema	Alpha-verdier	Antall utsang
1, Skolens policy	A1	Regler og konsekvenser	, 890	9
	A2	Støtte i kollegiet	, 890	11
	A3	Foreldre og FAU	, 727	4
2. Organisering av kl. rommet	B1	Organisering av klasserommet	, 887	16
3. Klasseledelse	C1	Klasseledelse	, 795	15
4. Regler/rutiner i kl. rommet	D1	Regler	, 882	6
	D2	Belønninger	, 845	5
	D3	Sanksjoner	, 798	5
	D4	Rutiner er etablert for	, 799	6
5, Utenfor kl. rommet	E1	Utenfor kl. rommet	, 829	9
6. Relasjoner	F1	Relasjoner	, 731	6

Tabellen viser at reliabilitetsverdiene i de enkelte faktorene er svært god. Dette gjelder for alle områder. Dette indikerer at sjekklisten i Fin STIL fungerer svært bra i forhold til de tema som behandles. Utsagnene fungerer godt i forhold til hverandre og sammen dekker utsagnene de enkelte tema på en god måte. For den videre analysen indikerer dette at det er lite feilvarians i utfyllingen av sjekklistene.

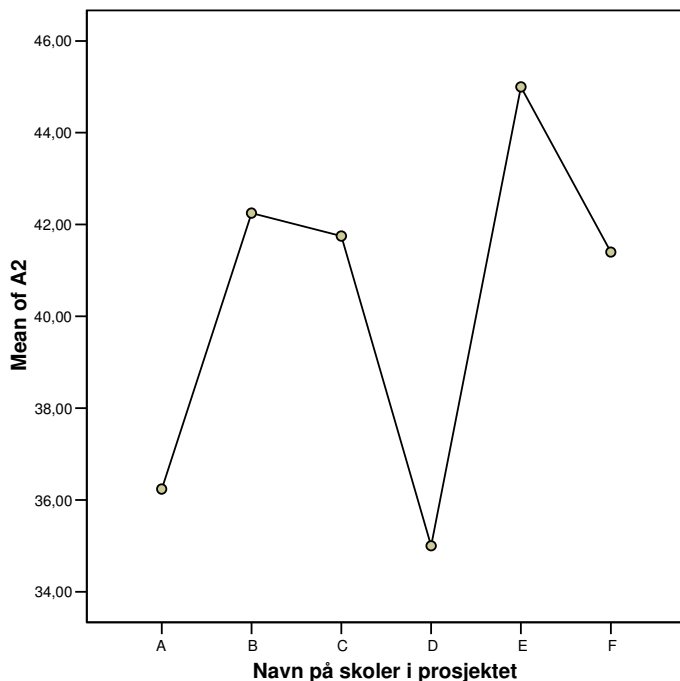
Sjekklisten framstår som et godt målinstrument som fungerer like godt i Norge som i England. Det er dermed ekstra uheldig for prosjektet at så mange av prosjektskolene har arbeidet lite med sjekklistene. Sjekklisten framstår ut fra denne analysen som et pålitelig redskap som skolene dermed kan dra god nytte av. I skolevurderingssammenheng framstår også sjekklisten som et godt måleinstrument.

4.5.3 Resultater innen de ulike områdene i sjekklisten

I det følgende presenteres resultatene innen de ulike hovedområdene i sjekklisten for læringsmiljøet. Innen de enkelte områdene vil resultatene si noe om ulike læreres oppfatninger av den enkelte skole og ikke minst vurdering av praksis i eget klasserom. Resultatene vil gi et bilde av på hvilke områder det vanligvis er problemer eller utfordringer som Fin Stil har blitt brukt i forhold til på skolene. Dermed vil de være et uttrykk for hvilke typer av tiltak skolene har arbeidet med. Det vil også bli vurdert gjennomsnittskårer på de ulike områdene for på den måten å vurdere hva skolene for det meste sliter med. Resultatene vil i noen grad også brukes som en sammenligning mellom skolene.

A: Skolens policy

Nedenfor vises en figur innen område skolens policy der det særlig er blitt vurdert på støtten og fellesskapet i lærerkollegiet. Dette delområdet består av 11 utsagnsometervistgjennomsnittsresultater ved hver skole.



Figuren viser store forskjeller i hvordan lærerne i skolene opplever den støtte og fellesskap det er i den enkelte skole tilknyttet atferdsproblemer. Figuren viser store forskjeller i hvordan skolene opplever støtte og fellesskap knyttet til atferdsproblemer. Gjennomsnittskåren for alle skolene er 3,48, noe som generelt uttrykker at disse skolene nok har et noe mangelfullt kollektivt ansvar knyttet til atferdsproblematikk.

Standardavvikene er relativt store både gjennomsnittelig i vurderingene og ved den enkelte skole. Det viser at det er relativt store variasjoner i svarene både mellom skolene og mellom lærerne

på de samme skolene. Dette indikerer at noen lærere ser ut til å oppleve relativt god støtte i kollegiet, mens andre ikke opplever støtte og samarbeid i det samme kollegiet. Det er særlig to av ungdomsskolene som her kommer relativt dårlig ut. De opplever klart mindre støtte og kollektivt ansvar i kollegiet enn det lærerne de andre skolene gjør.

To av skolene skårer dårlig på nesten alle de elleve utsagnene som dette delområdet består av. Mange av lærerne på disse skolene gir uttrykk for at de ikke opplever et kollektivt ansvar for håndtering av problematferd, at det ikke alltid er enighet om hva som er uakseptabel atferd eller at de har rutiner for fortløpende registrering av problematferd. De føler seg ikke trygge nok til å si fra om vansker de opplever og skolen har ikke etablert rutiner for måter å få hjelp på. Veiledning i konfliktbehandling oppleves fraværende. Derimot gir lærerne ved den ene av disse to skolene uttrykk for å finne god støtte i ledelsen når det gjelder konflikter i forhold til foreldre og foresatte. Støtte og hjelp fra andre lærere og eventuelt støttetjenesten i kommunene oppleves derimot som mangelfull.

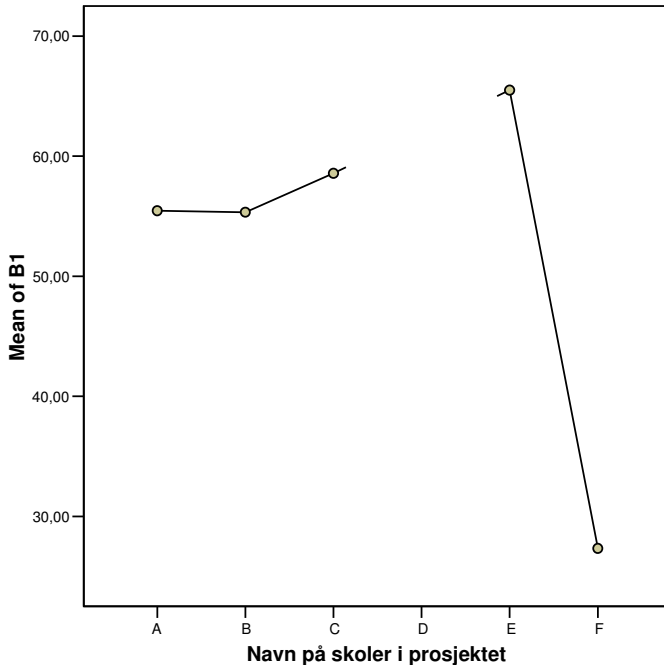
Ved de øvrige skolene opplever mange av lærerne ved disse skolene lite kollektivt ansvar for håndtering av problematferd. Det uttrykker at det er vanskelig å si fra og de får i for liten grad hjelp i egen skole. De opplever heller ikke å få god nok veiledning og støtte i konfliktbehandling.

B: Organisering av klasserommet

Figuren under viser området organisering av klasserommet. Her blir det fysiske miljøet som møblering av rommet, utstyr, lys, elevenes plassering osv, vurdert. Dette delområdet består av 16 utsagn.

En kan også ut av figuren se at det er stor forskjell mellom enkelte av skolene innenfor dette området³. Gjennomsnittskåren for alle er 3,40 noe som generelt uttrykker at mange av lærerne ved disse skolene ikke er helt fornøyd med organiseringen av klasserommet.

³ Figuren viser at skole D ikke har fulgt ut sjekklisten på dette området.



Også her viser standardavviket at det er store forskjeller i hvordan lærerne opplever organiseringen av klasserommet. Noen lærere ser ut til å være langt mer tilfreds med det enn andre lærere. Dette gjelder også ved de samme skolene.

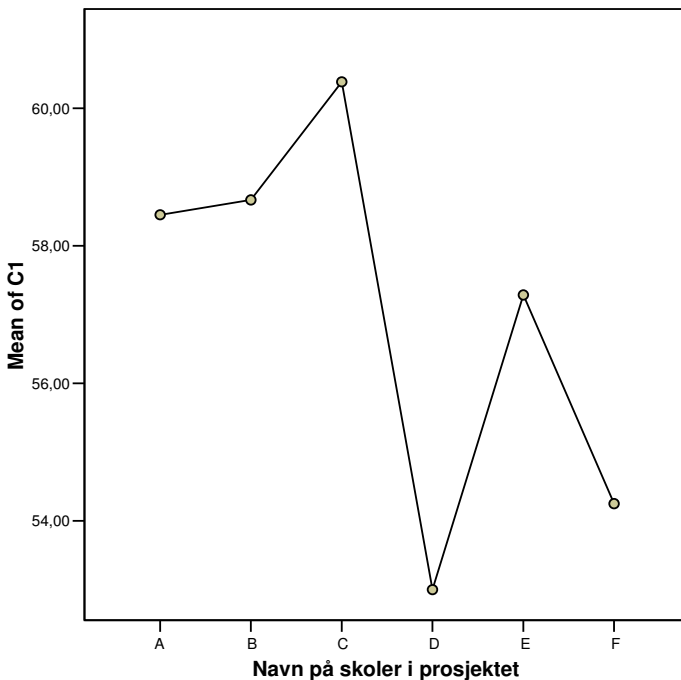
Som figuren viser så skårer skole F veldig lavt på alle de seksten utsagnene. Mange av lærerne her opplever problemer med organiseringen av klasserommet og opplever ikke at klasserommet ser ut som et godt arbeidssted. De gir uttrykk for at det ikke er tilstrekkelig med lys, ventilasjon eller at det er passende temperatur i klasserommet. De opplever at det ikke er nok plass i klasserommet og møbler og møblering ikke er formålstjenelige. De skårer noe høyere på at elevene er gruppert hensiktsmessig og at deres eiendeler blir oppbevart hensiktsmessig.

De andre fire skolene skårer høyere, men det er viktig å huske på at gjennomsnittet for dette området bare er på 3,4. Skole E

skårer ganske høyt på de fleste av utsagnene. Det betyr at mange av lærerne ved denne skolen opplever at de har en god organisering av klasserommet, men de gir blant annet uttrykk for ønske om mer plass og bedre møblering av rommet. For de tre siste skolene kan vi se at de alle skårer ganske jevnt, men likevel gir de uttrykk for problemer på forskjellige områder. Enkelte sliter med temperatur, lys og ventilasjon, mens andre opplever en lite hensiktsmessig gruppering av elevene. Og organiseringen av rom dekker ikke alltid de ulike behov som læreplanen setter.

C: Klasseledelse

Under vises en figur av området klasseledelse. Vurderingen er her knyttet til lærerens forberedelser av undervisning, til variasjon i undervisningen og til kommunikasjon med elevene på ulike måter. Dette delområdet består av 15 utsagn og hvor figuren viser gjennomsnittresultatene ved hver skole.



Innen dette området tilknyttet klasseledelse er det langt mindre forskjeller mellom skolene enn innen de andre vurderingsområdene. Gjennomsnittskåren for alle skolene er 3,8 noe som uttrykker at de fleste lærerne vurderer sin egen klasseledelse relativt positivt. De kan si å være godt fornøyd med seg selv som lærere. Standardavviket viser imidlertid at det er forskjeller mellom lærerne, men at disse forskjellene først og fremst finnes mellom lærerne på de enkelte skolene og ikke mellom skolene.

Under dette området kan vi se av figuren at lærerne i skole D skårer noe lavere enn de andre. Tallmaterialet viser at lærere ved denne skolen på flere punkter skårer høyt (opp mot 5), mens de på andre punkter skårer veldig lavt (ned mot 1). Det vil si at de selv opplever å fungere godt innen noen forhold ved klasseledelse, men at de har større problemer med andre områder.

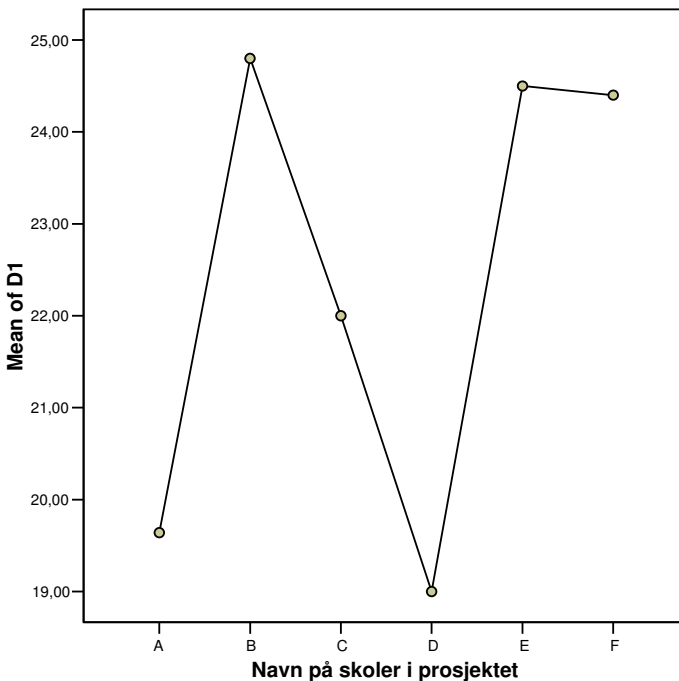
Alle lærerne ser ut til å ha problemer med å ankomme klasserommet før elevene. Videre ser det ut til at lærerne opplever at de i for liten grad setter navn på og bekrefter god atferd i form av både store og små framskritt hos elevene. Mange lærere gir også uttrykk for at timeplanen ikke er satt opp slik at elevenes behov blir ivaretatt, og at det er vanskelig å bruke støtte fra jevnaldrende på best mulig måte. Veldig mange av lærerne i denne undersøkelsen har gitt uttrykk for at elevene ikke alltid har med seg riktig utstyr til timene.

Derimot viser materialet at mange mener at timene deres er godt forberedt, at undervisningen er variert, at materialer og utstyr er forberedt, men at undervisningen ikke alltid er hensiktsmessig og opplæringen differensiert. Materialet viser at mange lærere ved disse skolene opplever at stemmen deres er tydelig, at instruksjonene er tydelige og at de handler som en rollemodell for ønsket atferd. Lærerne har generelt en tendens til å vurdere det de selv har ansvaret mer positivt enn det andre har ansvar for eller som dreier seg om materielle forhold. Dette kan være en svakhet ved sjekklisten som det er viktig å ha oppmerksomhet omkring.

D: Regler og rutiner i klasserommet

Figuren under viser området regler og rutiner i klasserommet. Det blir i vurderingen her fokusert på om reglene er tydelige, lett å forstå, synlige i rommet, positivt formulert og brukt aktivt. Dette delområdet består av 6 utsagn.

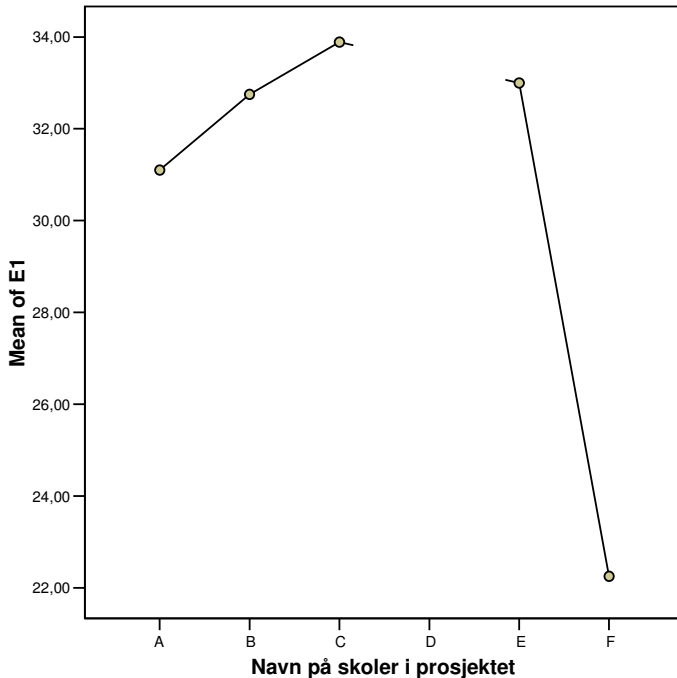
Figuren viser relativt stor spredning blant skolene i forhold til regler i klasserommet. Gjennomsnittskåren for alle skolene er 3,5 noe som uttrykker noe mangelfull oppfølging av regler i klasserommet. Standardavviket innen dette området er det største blant alle vurderingsområder i sjekklisten. Dette uttrykker at her er det store forskjeller mellom hvordan de enkelte lærerne vurderer og opplever reglene. Enkelte lærere mener de har hensiktsmessig og godt fungerende regler i klasserommet, mens andre lærere opplever at dette ikke er tilfellet.



Skolene B, E og F skårer jevn over høyt på alle de seks utsagnene som er knyttet til dette området. Lærerne her opplever å ha få og tydelig formulerte regler som er positivt formulert og som er godt synlige i klasserommet. De har utarbeidet reglene i samarbeid med elevene og elevene har fått opplæring i den og gitt uttrykk for å ha forstått dem. De blir i noe mindre grad vist til og belønnet. Lærerne ved skolene A og D skårer relativt lavt i sine vurderinger av reglene.

E: Utenfor klasserommet

Nedenfor vises en figur innen område utenfor klasserommet⁴. Her blir regler for friminuttene, tilgjengeligheten for aktiviteter og utstyr, overvåking av fellesområder og system for konfliktløsning mellom elevene vurdert. Dette delområdet består av 9 utsagn som det i figuren nedenfor er vist gjennomsnittresultater ved hver skole horisontalt.



⁴ Figuren viser at skole D ikke har fulgt ut sjekklisten på dette området

Figuren viser store forskjeller mellom skole F og de øvrige skolene når det gjelder regler utenfor klasserommet. Gjennomsnittskåren for alle skolene er 3,4 noe som generelt uttrykker at lærerne ser på dette som et noe utfordrende område i skolehverdagen. Standardavviket viser at dette er det området det er minst variasjon mellom lærerne i vurderingene. Det vil si at de aller fleste lærerne ved alle skolene ser på friminutt, fellesområder og konflikthåndtering som utfordrende område i skolen.

Lærerne ved skole F skårer klart dårligere enn lærerne ved de øvrige skolene, og her har det nok vært særlig store utfordringer. De øvrige lærerne skårer svært positivt knyttet til at reglene for friminuttene inkludert storefri er forstått av elevene, og at de fleste lærere opplever at ansatte følger og håndhever reglene for storefri. De resterende utsagnene skårer alle relativt lavt på. Det betyr at mange lærere opplever at det ikke alltid er et effektivt system for løsning av konflikter mellom elever, at mulige problemområder ikke er klart identifisert og møtt med forebyggende tiltak, eller at ganger og fellesområder ikke er godt utformet og overvåket/kontrollert. De fleste lærere opplever også at belønninger og sanksjoner knyttet til friminuttene ikke er klare.

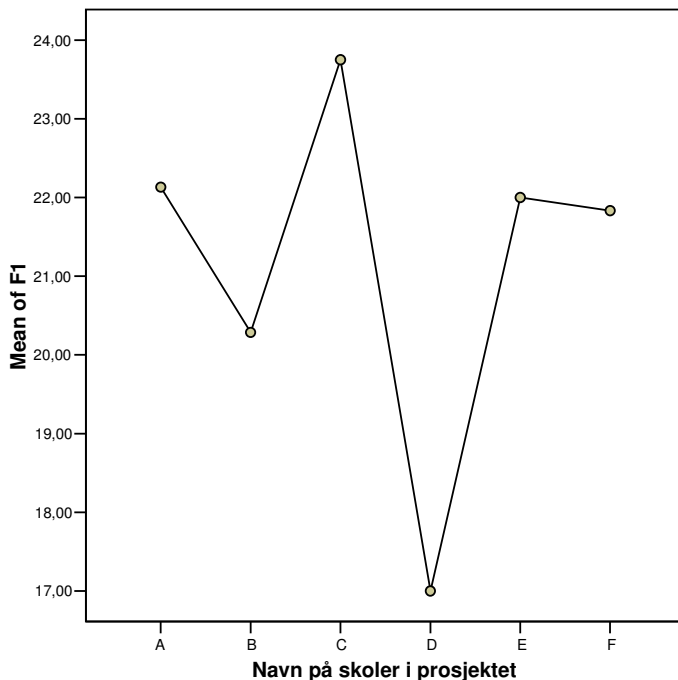
F: Relasjoner

Figuren under viser området relasjoner. Her blir relasjonen mellom lærer og elev vurdert og relasjonene mellom elev og elev. Dette delområdet består av 6 utsagn og hvor gjennomsnittresultatet ved den enkelte skole kan leses horisontalt.

Gjennomsnittskåren for alle skolene innen området relasjoner ligger på 3,6. Dette uttrykker at relasjonene mellom lærer - elev og elevene seg i mellom er relativt bra slik lærerne opplever det. Men det er også delområder innenfor relasjonene i skolen som er mindre tilfredsstillende. Resultatene viser relativt lave standardavvik, slik at det er større forskjeller mellom skolene enn mellom lærerne ved den enkelte skole i forhold til relasjonen mellom lærer og elev og elevene seg i mellom.

Lærerne uttrykker at de har noen lunde god kontakt med alle elevene i klassen. Ellers er det mange lærere som gir uttrykk for

at de ikke får brukt tilstrekkelig tid til å snakke med elevene om andre ting enn skole eller vet hva elevene driver på med på fritiden. De fleste opplever at elevene i klassen kjenner hverandre godt, og at de hjelper hverandre når de har problemer(F skårer lavt).



Gjennomsnittsskårer på de ulike områdene i sjekklisten:

Tabellen under viser gjennomsnittsskåren til den enkelte skole og den samlede gjennomsnittsskåren i forhold til seks ulike områder i sjekklisten. Dette er gjort for å vurdere hvilke områder skolene ser ut til å ha store og mindre store utfordringer innenfor. Tabellen viser også det gjennomsnittelige standardavviket for hver skole og gjennomsnittet innen de ulike områdene.

Faktorer	Skole A	Skole B	Skole C	Skole D	Skole E	Skole F	Totalsnittet
A2 Støtte i kollegiet	3,3/0,5	3,8/0,4	3,7/0,3	3,2/ -	4,1/0,5	3,8/0,5	3,48/0,6
B1 Org. av kl. rommet	3,4/0,5	3,4/0,6	3,6/0,7		4,0/0,3	1,7/0,6	3,4/0,7
C1 Klasseledelse	3,9/0,4	3,9/0,2	4,0/0,8	3,5/ -	3,8/0,5	3,6/0,5	3,8/0,5
D1 Regler	3,2/0,9	4,1/0,4	3,6/0,8	3,1/ -	4,0/1,1	4,0/0,6	3,5/0,9
E1 Utenfor kl. rommet	3,4/0,4	3,6/0,5	3,7/0,4		3,6/0,7	2,4/0,4	3,4/0,5
F1 Relasjoner	3,6/0,5	3,3/0,7	3,9/0,4	2,8/ -	3,6/0,4	3,6/0,7	3,6/0,5
Totalsnittet	3,4/0,5	3,6/0,4	3,7/0,5		3,6/0,5	3,1/0,5	3,5/0,6

Dersom vi ser på totalsnittet for de ulike områdene i tabellen, ser vi at lærerne vurderer seg gjennomgående positivt på klasseledelse. Gjennomsnittet her er på 3,8 og det betyr at mange lærere opplever at de har en tydelig klasseledelse, hvor timene er godt forberedt og med en variert undervisning. Her er det relativt også et lavt standardavvik som indikerer at det er lite variasjon mellom lærerne her. Ved to av skolene (ungdomsskoler) skåres noe lavere som indikerer litt mer problemer i forhold til klasseledelse.

I forhold til området relasjoner ligger gjennomsnittet på 3,6, noe som også indikerer at lærerne vurderer seg positivt på relasjoner. De opplever at de har noen lunde god kontakt med alle elevene i klassen, de fleste i klassen kjenner hverandre godt og at de hjelper hverandre når de har problemer. Men tallmaterialet viste også at det var flere punkter som lærere opplevde ikke fungerte i deres relasjon til elevene og elevene seg i mellom.

Områdene organisering av klasserommet og regler inne/ute vurderes lavere enn klasseledelse og relasjoner. Gjennomsnittet er på 3,4 og 3,5. Men innen vurderingene av reglene i klasserommet er det et stort standardavvik som viser at enkelte lærere har problemer tilknyttet reglene mens andre ikke har det. Flere vurderer reglene i

klasserommet høyere enn reglene utenfor. Det betyr at de opplever at reglene fungerer bedre inne enn ute, at de har bedre rutiner inne i klasserommene. Mange lærere uttrykker videre at de var bare delvis fornøyd med organiseringen av klasserommet. Problemer i forhold til møblering, lys og ventilasjon går igjen hos mange, og det trekker ned gjennomsnittet på dette området. Det siste området støtte i kollegiet har et gjennomsnitt på 3,4, noe som generelt uttrykker at disse skolene nok har et noe mangelfullt kollektivt ansvar knyttet til atferdsproblematikk. Relativt mange lærere sliter og opplever manglende støtte fra kollegaer når de selv er i vanskelige situasjoner.

Disse positive vurderingene innen klasseledelse og relasjoner gjenspeiler at lærerne er mest fornøyde innen områder de er direkte involvert selv. De er mindre fornøyd med eksterne forhold som kollegaer og regler og rutiner på skolen. Dette kan også ha en sammenheng med at de fleste informanter vil ha en tendens til å vurdere seg selv positivt. I forhold til en direkte bruk av sjekklisten kan dette være en svakhet ved at lærere lett ikke legger tilstrekkelig fokus på seg selv.

Gjennomsnittskårer på de ulike områdene i henholdsvis barneskoler og ungdomsskoler:

Tabellen under viser gjennomsnittskåren og standardavvik til barneskolene og ungdomskolene i forhold til de ulike områdene i sjekklisten.

Dersom vi her ser på totalsnittet vil vi kunne se at barneskolene skårer jevnt over høyere enn ungdomskolene. Hele fire av seks områder skårer barneskolene høyere på. Bare under områdene støtte i kollegiet og regler i klasserommet skårer ungdomsskolene høyest. I forhold til regler i klasserommet skårer de veldig høyt. Det betyr generelt at lærerne på ungdomstrinnet mer enn lærerne på barnetrinnet opplever at de har få, tydelige og positivt formulerte regler som henger godt synlig i klasserommet og som elevene har fått opplæring i. Lærere på ungdomstrinnet opplever også i noe større grad enn lærere på barnetrinnet, støtte i kollegiet ved håndtering av problematferd.

Faktorer	Barneskoler	Ungdomsskoler	Totalsnittet
A2 Støtte i kollegiet	3,4/0,6	3,7/0,4	3,4/0,5
B1 Org. av kl. rommet	3,5/0,6	2,5/1,1	3,4/0,7
C1 Klasseledelse	3,9/0,5	3,7/0,4	3,8/0,5
D1 Regler	3,4/0,9	4,0/0,5	3,5/0,9
E1 Utenfor kl. rommet	3,5/0,4	3,0/0,7	3,4/0,5
F1 Relasjoner	3,7/0,5	3,4/0,7	3,6/0,5
Totalsnittet	3,5/0,5	3,3/0,6	3,5/0,6

Under området organisering av klasserommet er snittskåren for lærerne i barneskolene 3,5 mens den kun er 2,5 blant lærerne i ungdomsskolene. Dette er en stor forskjell som viser at ungdomsskolene i FiN STIL har hatt store utfordringer innen dette området. I forhold til klasseledelse ser vi det samme mønsteret. Barneskolelærerne skårer høyere enn ungdomsskolelærerne på hele 10 av 15 utsagn.

Ser vi på regler utenfor klasserommet ser vi at ungdomsskolene skårer noe lavere enn barnetrinnet på de fleste utsagnene. Men lærere på ungdomsskolene opplever i større grad at ansatte følger og håndhever reglene for friminuttene, og at de i større grad har et effektivt system for løsning av konflikter enn barneskolene gir uttrykk for. Dersom vi ser på relasjoner, kan vi tydelig se at lærerne på ungdomsskolene skårer lavere enn barnetrinnet. Både relasjonen mellom lærer og elev og relasjonen mellom elevene blir her vurdert lavere enn på barnetrinnet.

5. Drøfting og konklusjoner

Problemstillingen i denne evalueringen er relatert til hvilke erfaringer som lærere har fått gjennom å arbeide med FiN STIL. I dette kapittelet vil disse erfaringene bli analysert og drøftet i lys av hensikten med prosjektet, og det vil bli gjort forsøk på å trekke enkelte konklusjoner fra implementeringen av FiN STIL.

Store variasjoner i arbeidet ved skolene

FiN STIL har gjennom sine faste prosedyrer og verktøy til hensikt å være til hjelp for lærere i arbeidet med å skape gode læringsmiljøer. Evalueringen har hatt fokus på hvilke prosesser og tiltak som gjennom prosjektets intervensjon har blitt iverksatt i deltakerskolene. De ulike delene av evalueringen viser et generelt inntrykk av at det har vært relativt store variasjoner mellom skolene i forhold til aktivitetsnivå. Dette kommer fram gjennom registreringer av utarbeidelsen av læringsmiljøplaner og tiltak. Inntrykket bekreftes av gjennomgangen av innsendte sjekklister. Likevel viser mange læringsmiljøplaner at lærere opplever at de har hatt gode erfaringer med verktøyet og beskriver selv positive endringer.

Intervjuundersøkelsen peker i samme retning, men også her spriker erfaringene og uttalelsene. Lærerne formidler store ulikheter med hensyn til å ha eierforhold til prosjektet. Flere har gitt uttrykk for at informasjon og startfasen ikke virket motiverende. Dette er en viktig fase i alle utviklingsprosjekter som det nok bør legges større vekt på i en eventuell videreføring av FiN STIL.

Forankring og implementering

I spørreundersøkelsen er det ikke registrert noen endringer i skolekulturen og samarbeidet mellom lærerne i fra oppstart til avslutning av prosjektet. Det kan peke i retning av at FiN STIL ikke har en sterk nok forankring i alle skoler. Dette er i samsvar med det som kan se ut til å være noe manglende implementeringsstrategier i prosjektet. Det kan se ut til at særlig lærernes lojalitet og integritet i forhold til å gjennomføre de ulike delene i prosedyrene har vært for variabel. I implementeringsforskning legges det stor vekt på integritet og lojalitet for at det skal kunne oppnås resultater i et prosjekt (Larsen 2005). Derfor bør det sees på strategier i modellen som kan sikre en sterkere forpliktelse hos lærerne. Ut fra datagrunnlaget gjelder dette både forankrings- og gjennomføringsfasen i prosjektet.

Hovedstrategien i implementeringen har vært at bruken av modellen skal skje gjennom bruk av de gode eksempler, og at dette skal bidra til engasjement og eierskap. Det kan se ut til at gode eksempler ikke alltid er tilstrekkelig. I motivasjonsarbeidet bør det også anvendes andre strategier for å få lærerne til å anvende de ulike verktøyene med engasjement og integritet.

Samtidig finner vi eksempler på at kollegier har arbeidet meget strukturert og vist stor integritet i forhold til å følge opp prosjektet. Ved disse skolene uttaler også lærerne gjennom intervju stor tilfredshet med prosjektet, og gir uttrykk for at de har tilegnet seg nye handlingsstrategier i forhold til problematferd. Dette er i samsvar med de endringer de selv gir uttrykk for å registrere i klasseromssituasjonen. Men dette er kun lærernes subjektive estimeringer av endringer, og det kan ikke tillegges særlig stor vekt i en evaluering fordi endring primært bør måles gjennom før og ettermålinger.

Atferdsproblematikk

Det er imidlertid et positivt funn i spørreundersøkelsen at en kan spore en viss endring i lærernes forståelse og håndtering av atferdproblemer. Det samme inntrykket gir en del av det innsendte materialet som består av læringsmiljøplaner med tiltak og lærernes evalueringer. Gjennom atferdsregistreringer, observasjoner og

erfaringer beskriver lærerne selv positive endringer på alle nivå i læringsmiljøet. Funnene i spørreundersøkelsen og lærernes egne planer og erfaringsbeskrivelser bekrefter hverandre. Dette er et positivt funn særlig fordi dette er den overordnede målsettingen med prosjektet.

Grupperintervjuene gir som oftest uttrykk for at skolen i løpet av prosjektet i større grad har utviklet felles holdninger og verdigrunnlag. Prosjektet har gitt tid til drøftinger og felles refleksjon. Dette varierer noe både innenfor gruppene og gruppene i mellom. Noen skoler var samstemte i kollegiet, mens andre viste mer varierende syn.

Skolekultur og samarbeid

Kartleggingen av skolekultur og samarbeid viser imidlertid ingen endringer i prosjektperioden. Dette står i motsetning til inntrykk gjennom intervjuundersøkelsen, der de fleste beskriver FiN STIL som en måte å jobbe på som virker samlende for skolen. De fremhever også at det er mest hensiktsmessig å arbeide sammen i team med prosedyrene i FiN Stil.

En mulig tolkning er at det ikke nødvendigvis er noen motsetningen i disse resultatene, men at det er et uttrykk for at samarbeidskulturen i utgangspunktet har vært god, og at den derfor er et godt utgangspunkt for Fin STIL som en samarbeidsmetode i team. Men skolene skårer i utgangspunktet ikke bedre enn andre skoler på disse målene på skolekultur (Nordahl 2005). Derfor er det nok heller slik at lærerne gjennom gruppeintervjuene gir inntrykk av en bedring av samarbeidskulturen påvirket av relasjonene i situasjonen. Samtidig kan det også være slik at spørsmålene i spørreskjemaene ikke registrerer eventuelle endringer godt nok.

Bruk av verktøy

Gjennom analyser av sjekklister fant vi at selv om samholdet oppleves som godt, var det liten grad av forpliktelse i forhold til felles regler, handlingsstrategier og holdninger til elever og atferd. Dette kommer også til uttrykk i bekymringsmeldinger og tiltak i læringsmiljøplanene. Ut fra fokus på felles enkle og klare regler som

tiltak i læringsmiljøplanene ser det ut til at sjekklisten har bidratt til å tydeliggjøre denne problematikken. Læringsmiljøplanene som har tiltak med utgangspunkt i dette problemområde, blir av lærerne selv vurdert som positive i forhold til en endring. Dette blir også fremhevet av flere gjennom intervju. Det er noe underlig at dette ikke kommer tilsyne i spørreundersøkelsen om samarbeidet mellom lærere. Men målingene i samarbeidskultur viser ingen endring på dette område. Det er derfor grunn til å reise spørsmål om forpliktelsene i forhold til planene har vært godt nok forankret. Det er mulig at resultater kan være synlige i den enkelte klasse/gruppe uten at lærerne opplever det som felles policy ved hele skolen.

Tiltak

Materialet fra skolene viser at felles, klare regler og tydelig kommunikasjon er de tiltakene som lærerne prioriterer og har tatt handlingsgrep i forhold til. Videre er det også en tydelig vekt på lærerens bevissthet og strukturering av egen rolle som grunnleggende faktor i et positivt læringsmiljø.

I evalueringen har vi gjennomgått mange godt utarbeidede læringsmiljøplaner som helt tydelig har sitt utgangspunkt i sjekklisten. I intervjuene ga mange uttrykk for et ønske om å redusere sjekklisten. Samtidig viser mange av læringsmiljøplanene at sjekklisten setter fokus på kontekst og avdekker sammenhenger som ikke umiddelbart er lette å overskue. Mange lærere påpekte også sjekklistens store nytteverdi i forhold til å avdekke problemområder og lede til refleksjon og relevante tiltak.

Sjekklisten

Analysen av sjekklisten viste at den i hovedsak fungerer svært bra. Det er et godt måleinstrument med høye reliabilitetsverdier, og den kan være nyttig både internt i skoler og ikke minst i forskningssammenheng. Dette indikerer at sjekklisten er et godt hjelpemiddel i arbeidet med å finne positive endringstiltak i læringsmiljøet, og tilsier at de prosesser den har satt i gang med stor sannsynlighet er virksomme i forhold til bekymringene. Det er derfor beklagelig at ikke sjekklisten i større grad framkommer

som et godt hjelpemiddel i lærernes vurderinger og i større grad et utnyttet verktøy.

Videre implementering bruk av FiN STIL i Norge

Evalueringen viser at det er en rekke elementer og deler i FiN STIL som fungerer bra, og der lærerne i intervjuer har rapportert en rekke positive erfaringer fra lærerne. Det vil si at FiN STIL er en pedagogisk modell som ser ut til å kunne fungere på en hensiktsmessig måte i norske grunnskoler.

Implementeringen av modellen kunne ut fra funnene i evalueringen vært utformet og gjennomført på en bedre måte. En viss mangel på systematikk i implementering er nok også grunnen til at det er store forskjeller i aktiviteter ved skolene. Det er primært i lærernes subjektive estimeringer av FiN STIL at vi finner endringer. De samme endringene er ikke dokumentert i spørreskemaundersøkelsen. Det kan derfor tyde på at modellen ikke har forankret seg i det daglige arbeidet i skolen.

Det er viktig å understreke at vi ikke vet noe om resultater på elevnivå siden denne evalueringen ikke hadde til hensikt å analysere effekten av FiN STIL. En videreføring modellen bør så absolutt kombineres med effektevalueringer. Bare på den måten kan det utvikles kunnskap om hvilken sannsynlighet det er for at FiN STIL gir ønskede resultater i skolen.

Referanser

Brandth, Berit (1996): Perspektiv, relasjoner og kontekst. I: Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.). – 2.utg. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo. Universitetsforlaget

Dalin, Per (1987): *Skoleutvikling*. Oslo. Universitetsforlaget

Haregreaves, Andy (2000): *Lærerearbeid og skolekultur*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag

Haug, Peder, red. (2006): *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Caspar Forlag

Holter, Harriet (1996): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning I: Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.). – 2.utg. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo. Universitetsforlaget

Janhsen, Hanne m.fl. (2004): *Håndbok for FiN STIL* Statped skriftserie nr 34

Kvale, Steinar (1997): *InterView. En introduksjon til det kvalitative forskningsintervju*. København. Hans Reitzels Forlag

Manger, T. og Nordahl, T. (2006): *Evaluering av skoleutviklingsprosjekt i Hamar og Stange kommune*. Utdanningsdirektoratet

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

Nordahl, Thomas (2000): *En skole – to verdner: et teoretisk og empirisk arbeid om problemadferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv.*

Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo: Unipub. Avhandling (dr. polit.) Universitetet i Oslo

Nordahl, Thomas (2003): *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen.* Oslo, Læringscenteret

Nordahl, Thomas et al.(2003): *Alvorlige atferdsvansker: effektiv forebygging og mestring skolen.* Oslo. Læringscenteret

Ogden, Terje (1998): *Elevatferd og læringsmiljø - læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen.* Oslo. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

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

Ogden, Terje (2001). *Sosial kompetanse og problemadferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* Oslo: Gyldendal akademisk

Rosenholtz, S.J.(1989): *Teachers' workplace.* Columbia University

Rutter, Michael et al. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children.* Cambridge, Mass.: Harvard University press

Skogen, Kjell (2004): *Innovasjon i skolen.* Oslo. Universitetsforlaget

Visser, J. (2000): *Managing behavior in classrooms.* London: David Fulton Publishers Ltd.

Vedlegg 1

Intervjuguide for lærergrupper

Bakgrunnsopplysninger:

Hvor lenge har dere jobbet som lærere?

Hvor lenge har dere jobbet ved denne skolen?

Oppstart og drift av prosjektet:

Hva var bakgrunnen, begrunnelsen for at deres skole valgte å delta i ”FiN STIL”?

Hvordan synes du/dere informasjonen i startfasen har vært?

Gikk det greit å forstå hva prosjektet gikk ut på?

Hvordan har fellessamlingene ved skolen fungert i forhold til prosjektet?

Hvordan har du/dere opplevd oppfølging og veiledning fra Lillegården kompetansesenter?

På hvilken måte og i hvilken grad har teorigrunnlaget for prosjektet blitt studert og drøftet i lærerkollegiet? (Her tenker vi på annen forskningsbasert teori om problematferd utover selve håndboka for prosjektet)

Personlige opplevelser og erfaringer i bruk av ”FiN STIL” som system:

Har du/dere selv tatt initiativ til å melde saker?

På hvilken måte har FiN STIL fungert for deg/dere? Beskriv hvordan

På hvilken måte fungerte sjekklista som verktøy?

Hvordan benyttet du/dere atferdsregistreringsskjema?

På hvilken måte ble læringsmiljøplanen utarbeidet og hvordan opplevde du/dere denne prosessen?

På hvilken måte hadde du/dere nytte av skaleringsskjema?

”FiN STIL har noen grunnbegreper og prinsipper. På hvilken måte preget disse arbeidet med prosjektet?

Hvordan har du/dere opplevd samarbeidet med andre lærere som har vært involvert i elevsaker der du har vært saksansvarlig?

Hvordan har du/dere opplevd samarbeidet med koordinator?

Hvordan har du/ dere opplevd skoleleders involvering i prosjektet?

Hvordan har du/dere opplevd samarbeidet i saker der PPT har vært involvert?

Har du/dere hatt observasjon i noen timer? Hvem observerte?
Hvordan opplevde du/dere dette?

Har dere fått gjennomført de tiltakene dere har planlagt i prosjektperioden?

Hva betyr prosjektet for deg/dere i dag?

Tenker du/dere annerledes om problematferd nå enn hva du gjorde før? Hvordan

Har det å delta i prosjektet påvirket din/skolens undervisning?

Er du/dere blitt i bedre stand til å forstå og håndtere atferdsproblemer?

Har du/dere et annet forhold til elevene nå?

Bruker du/dere systemet ”FiN STIL” aktivt i dag?

Opplever du/dere i dag ”FiN STIL” som en del av skolens felles policy?

Hvis du/dere skulle endre på noe innen prosjektet, hva skulle det være?

Vedlegg 2

Intervjuguide for koordinator

Bakgrunnsopplysninger

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

25/20

Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?

Oppstart og drift av prosjektet

Hvorfor tok du på deg arbeidet som koordinator?

Hvordan synes du informasjonen i starfasen har vært?

Gikk det greit å forstå hva prosjektet gikk ut på?

Hvordan har Lillegårdens opplæringsprogram for koordinatorene fungert for deg? Hvordan har du erfart oppfølging fra Lillegården underveis?

Hvordan har du erfart oppfølging fra Lillegården underveis?

Hvordan har samarbeid og framdrift av prosjektet foregått i FiN STIL gruppa?

Hvordan har du opplevd skolelederens involvering i prosjektet?

Hvordan har du opplevd samarbeidet med PPT?

På hvilken måte og i hvilken grad har teorigrunnlaget for prosjektet blitt studert og drøftet i lærerkollegiet? (Her tenker vi på annen

forskningsbasert teori om problematferd utover selve håndboka for prosjektet)

Hvilke erfaringer har du med bruk av Komsa. no

Personlige opplevelser og erfaringer i bruk av ”FiN STIL” som system:

Har kollegiet vært egne pådrivere til å melde saker?

Har du følt at du som koordinator har måttet be lærerkollegaer melde saker?

Hvordan har du erfart samarbeidet med saksansvarlige?

Hvordan har du opplevd at andre involverte lærere har engasjert seg i meldte saker?

På hvilken måte har ditt samarbeid med skolens ledelse fungert?

”FiN STIL har grunnbegreper og prinsipper. På hvilken måte preget disse arbeidet med prosjektet?

I hvilken grad har lærerne trengt støtte og veiledning for å nyttiggjøre seg verktøyet?

I hvilken grad har du opplevd at lærerne har forstått bruken og sammenhengen mellom de ulike vektøylementene?

Var lærerne villige til å observere og å bli observert?

Har dere fått gjennomført de tiltakene dere har planlagt?

Hva betyr prosjektet for skolen i dag?

Tenker du/dere annerledes om problematferd nå enn hva dere

gjorde før? Hvordan

Har det å delta i prosjektet påvirket din undervisning?

Har du inntrykk av at prosjektet har forandret undervisningen ved skolen?

Har skolen blitt i bedre stand til å forstå og håndtere atferdsproblemer?

Har skolen et annet forhold til elevene nå?

Bruker skolen systemet ”FiN STIL” aktivt i dag?

Opplever du i dag ”FiN STIL” som en del av skolens felles policy?

Hvilken funksjon opplever du at utviklingsgruppa har?

Har skolen i dag et utviklingsprogram som innebefatter FiN STIL ?

Hvis du skulle endre noe innen prosjektet, hva skulle det være?

Vedlegg 3

Omtale av nettstedet **FiN STIL** på **Komsa.no**

FiN STIL på komsa.no er et nettsted og en kommunikasjonskanal som har blitt benyttet av koordinatorene, kommunekontakter, prosjektleder og kontaktpersoner ved Lillegården kompetansesenter. Nettstedet er bygd opp med en hovedside med meny med linker til andre sider. Det er bygd opp som et system der de ulike sidene har forskjellige funksjoner. Slik er nettstedet en ryddig kommunikasjonskanal hvor det er lett å finne fram og kommunisere med hverandre. De ulike valgene i menyen er: Tips og Tanker, Maler og Skjema, Planer, Kurs og Materiell, Info og Melding.

Nettstedet er benyttet i hele perioden med pilotprosjektet. De ulike sidene er besøkt i varierende omfang gjennom perioden. I pilotprosjektets første fase er det størst aktivitet på Tips og Tanker. Her er det utvekslet ideer som er gjennomført i implementeringsfasen ved skolene. Noen brukere utmerker seg med stor aktivitet, mens andre er mer passive. Av tilbakemeldinger og spørsmål går det tydelig fram at brukerne har utbytte av denne erfaringsutvekslingen. En del av kommunikasjonen dreier seg om å gi støtte og oppbacking av hverandre. På den måten er kommunikasjonsformen preget av FiN STIL s nøkkelbegreper og positive grunnholdning. Deltakerne er opptatt av å dele gode erfaringer og opplegg med hverandre. Aktiviteten under Tips og Tanker flater ut i april/ mai 2005.

Under Maler og skjema er det også noe aktivitet i begynnelsen av prosjektet. Men her er det forholdsvis få deltakere. Det er nødvendigvis mest kommunikasjon fra Lillegården ut til deltakerskolene. Planer er hyppigst lagt ut ved oppstarten av prosjektet. Det samme gjelder Kurs og Materiell. Her finner vi for eksempel at noen skoler formidler opplegg og informasjonsmateriell som de har benyttet i samarbeid skole/hjem. Deltakere som deler av sine erfaringer får hyppig positiv respons fra Lillegården og noen ganger fra andre deltakerskoler.

Gjennom Info og meldinger holdes deltakerskolene underrettet om formelle ting rundt prosjektet. At informasjonsmateriell av forskjellige slag sorteres og legges ut på nettsted for deltakerskolene virker ryddig og strukturert. Det ser ut til å forenkle arbeidet for alle parter. Deltakerskolene får hurtig svar på spørsmål og får antakelig en nærhet til prosjektledelsen.

I prosjektets avslutningsfase er aktiviteten konsentrert om hovedsiden. Kommunikasjonen dreier seg nå i hovedsak om innrapporteringer om deltakelse og saksmateriell som skal registreres.

Nettstedet har et potensialet som kunne vært utnyttet bedre. I begynnerfasen ser det ut til å ha fungert motiverende og inspirerende for koordinatorene i deltakerskolene. Det var også kanskje i denne fasen det var viktigst for å komme i gang med et system som var uprøvd og nytt.