

Hva skal til for å tenne dere?

Implementering av forebyggende tiltak i skolen

Av

Anne Kari Haugdal og Morten Christiansen

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København og
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for graden
Master of Knowledge and Innovation Management
(Master i Kunnskaps- og innovasjonsledelse)
2010



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR- /KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER

Forfatter(e): Anne Kari Haugdal og Morten Christiansen

Tittel: Hva skal til for å tenne dere?
- Implementering av forebyggende tiltak i skolen

Studieprogram: Kunnskaps- og innovasjonsledelse, mastergradsstudium

Kryss av:

Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 1. September 2010



underskrift



underskrift

Forord

Da vi startet på studiet i kunnskapsledelse og innovasjon i 2008 hadde vi forskjellige utgangspunkt for å ta fatt på tre år med arbeid. For begge var imidlertid ønsket om å tilegne oss kunnskap og kompetanse innen ledelse viktig. Vi erfarte tidlig i studiet at vi hadde felles forankringspunkter, både med hensyn til sosial legning og med hensyn til interessefelt. Allikevel ble ikke beslutningen om et felles masterarbeid tatt før høsten 2009. Da fant vi det temaet som tente oss til å samarbeide.

Studiet i kunnskapsledelse og innovasjon har gitt oss et nytt ståsted når det gjelder ledelse. Spesielt gjelder det bruken av refleksjon i våre praksiser. Refleksjon har også vært svært sentralt i vårt mastersamarbeid. Mange timer over kaffekopp og kjøkkenbord i samtale, diskusjon og undring har vært noen av våre arbeidsredskaper frem mot en endelig masteroppgave.

Arbeidet med denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten velvillige støtte fra våre respektive arbeidsgivere. De vært romslige, og gitt oss mulighet til å bruke nødvendig tid til masterarbeidet. Vi håper at resultatet kan være til nytte for begges organisasjoner.

Vår veileder, Harald Ness, har stilt opp når behovene har vært der. Vi har fått viktig og nødvendig støtte fra ham, og takker for både gode faglige innspill, viktig rettleiding når det synes som vi har vært på feil spor, og ikke minst gode samtaler i refleksjonens ånd.

Gjennom tre år har våre familier vist stor forståelse for at helger og kvelder har gått med til arbeidet. Vi er glade i dere, og vet at uten dere ville dette ikke vært mulig. Stor takk til Kjell som i lange perioder har vært forvist fra egen stue, men som allikevel har stilt opp med kaffe og interessante samtaler. Takk også til Ingvild som i lengre perioder har vært "alenemor" for både datter og riesenschnauzer.

Levanger, 1. september 2010


Anne Kari Haugdal

og


Morten Christiansen

English summary

Our concern in this dissertation has been to investigate processes that take place when knowledge based programs are implemented in schools. The schools are flooded with ideas, programs and methods, and most of this is to be implemented according to specific plans or manuals. Common for most of this is that they claim to be the ideal method, or the required programme to use, if the school and the teachers will realize the goals in the curriculum. The program we are concerned with is called 'Kjærlighet og Grenser' (Love and Boundaries). 'Kjærlighet og Grenser' is derived and translated from the American "Iowa Strengthening Families Program", and has as purpose to prevent the use of alcohol, narcotics and tobacco by youngsters. The main target group for the program is children between 10 and 14 years, (6. - 8. grade) in Norwegian schools.

To study the implementation as a process, we have carried out two group interviews with participants from the municipal administration in two different communities in the county of Nord-Trøndelag. All the participants were part of the groups responsible for the implementation of 'Kjærlighet og Grenser'. These groups were called Premis-groups.

Premis is a developing system for preventing the misuse and early debut of drugs and alcohol. The name Premis is put together of Pre – prevent and mis – misuse. The main area in Premis is to give the local communities different knowledge based programs, like 'Kjærlighet og Grenser', to implement, and to help them in this process. Premis is distributed and disseminated by the regional competence centre KoRus. KoRus' main ambition is to implement the government policy related to fighting drug abuse.

In our dissertation we have revealed quite some differences between the communities, although the processes and manuals in the early stages of the implementation have been identical, both concerned the dissemination from KoRus and in the local Premis-groups. In the study we have found that change agents are vital during the process. We also stress that knowledge and reflection about the complex processes that take place in human communication and activity is critical to a successful implementation.

Innholdsfortegnelse

Forord	4
English summary	5
1 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.....	9
1.2 Implementering av forebyggende kunnskapsbaserte programmer i skolen.....	11
1.3 Et utviklingsprogram for lokalt forebyggende arbeid.....	13
1.4 'Kjærlighet og Grenser' - et kunnskapsbasert rusforebyggende program.....	15
1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål	16
1.6 Oppgavens oppbygging	17
2 Teori	18
2.1 Implementering.....	18
2.2 Kunnskap, kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring.....	28
2.3 Perspektiver på kompleksitet	34
2.4 Det nyinstitusjonelle perspektiv på kunnskapsoverføring	38
2.5 Virusmetaforen; en variant av det nyinstitusjonelle perspektivet.....	41
2.6 Oppsummering.....	45
3 Metode.....	46
3.1 Ontologi og epistemologi.....	46
3.2 Valg av metode for datagenerering.....	48
3.3 Induktiv eller deduktiv tilnærming	48
3.4 Intensivt eller ekstensivt design.....	49
3.5 Nærhet eller distanse.....	50
3.6 Valg av metode for datagenerering.....	51
3.7 Om intervjuene	55
3.8 Forskningsetikk.....	56

3.9	Analyse av forskningsdata	56
3.9	Validitet og reliabilitet	57
3.10	Oppsummering.....	58
4	Premis og 'Kjærlighet og Grenser'	59
4.1	Premis – rusforebyggende samhandling	59
4.2	'Kjærlighet og Grenser'	61
5	Empiri fra andre undersøkelser	62
5.1	Funn fra kommunenes egne oppsummeringer	62
5.2	Funn fra evalueringsrapport – Trøndelag Forskning og Utvikling (TFU).....	64
5.3	Funn fra tiltaket Unge&Rus.....	65
5.4	Funn fra forebyggende innsatser i skolen – Nordahl-rapporten (2006).....	66
5.5	Oppsummering.....	67
6	Datafremstilling og analyse	68
6.1	Datafangst og gjennomføring av gruppeintervjuer	68
6.2	Forskningsetiske synspunkt	69
6.3	Forskningsspørsmål 1	70
6.4	Forskningsspørsmål 2	79
6.5	Forskningsspørsmål 3	84
6.7	Oppsummering av sentrale funn.....	88
7	Anbefalinger	89
7.1	Anbefalinger	89
7.2	Verifisering	92
8	Avslutning	94
8.1	Svar på problemstillingen	94
8.2	Andre teoretiske innfallsvinkler.....	95
8.3	Refleksjon over egen læring	96
	Litteraturliste	98

Liste over figurer	104
Liste over tabeller	104
Vedlegg.....	105
Vedlegg 1: Samtykkeerklæring, gruppeintervju.....	105
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring, observasjon	106
Vedlegg 3: Orienteringsskriv og intervjuguide	107
Vedlegg 4: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger fra NSD.....	109

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Vi som står bak denne oppgaven har bakgrunn fra henholdsvis grunnskole og Kompetansesenter Rus Midt-Norge (KoRus), og begge jobber med implementering av kunnskapsbaserte tiltak i skolen. En av oss jobber som skoleleder, og den andre er med på å utvikle kunnskapsbaserte programmer for implementering i skoleverket. Slik har vi en felles interesse for temaet. I tittelen ”Hva skal til for å tenne dere?” ligger både en utfordring til skolelederen og en utfordring til programutvikleren. For begge gjelder det å ha forståelse for hvilke prosesser en må igjennom når aktører i Trønderske kommuner skal inspireres - tennes - slik at kunnskapsbaserte tiltak kan implementeres.

Skoleledere har ofte utfordringer med å finne tid og ha kapasitet til å imøtekomme kravene både fra departementalt hold og fra skoleeiere med hensyn til å fremme og legitimere arbeid med forebyggende program. Kunnskapsløftet, LK06 (2006), er den sentrale læreplanen (the National Curriculum) for norsk skole. Den stiller blant annet krav om rusforebyggende arbeid i skolen, noe som kommer til uttrykk både i den generelle delen av læreplanen og i kompetansemålene til forskjellige fag. I opplæringslova § 1.1. står det:

[.....] Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. [...] ¹

KoRus har til oppgave å iverksette og å implementere myndighetenes ruspolitikk ved å sikre oppbygging, formidling og ivaretagelse av rusfaglig kompetanse. Innsatsen rettes både mot kommunene og spesialisthelsetjenesten, og dette skjer på oppdrag av Helsedirektoratet. Regjeringen har i Opptappingsplan for rusfeltet (2008) fremhevet at folkehelseperspektivet skal ligge til grunn for det rusforebyggende arbeidet.

¹ <http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-1> [2010, 8.august]

Omfanget av negative sosiale og helsemessige konsekvenser, herunder sykdom og ulykker, øker når forbruket av rusmidler øker. Hele 9 % av registrert sykdom i Europa skyldes alkohol, og det skjer 55000 alkoholrelaterte dødsfall blant ungdom i Europa hvert år (WHO). Unge mennesker er mer sårbare for å ta skade psykisk, fysisk, følelsesmessig og sosialt av sin egen eller andres drikking. Forskning viser at det er en sammenheng mellom tidlig debut på alkohol og økt risiko for alkoholproblemer, skader og narkotikabruk senere i livet (Pedersen 1998). Helseundersøkelsen i Nord-Trøndelag (HUNT) 2006-2008 viser at gjennomsnittlig debutalder blant ungdomsskoleelever er 13,7 år. Tilsvarende tall fra Statens institutt for rusmiddelforskning (SIRUS) viser at landsgjennomsnittlig debutalder har ligget på rundt 14,5 år (SIRUS 2007).

Skolen egner seg som forebyggingsarena fordi den når alle barn og deres foresatte. Lærere og andre ansatte i skolen er sentrale voksenpersoner i barn og unges liv, og forventes av samfunnet å ha kompetanse i å arbeide forebyggende. Det å drive rusforebyggende arbeid betraktes av den grunn å være en del av skolens oppgave. I vårt samfunn er det en gjengs oppfatning at skolen er en viktig forebyggingsarena, og de fleste forebyggingstiltakene er ofte tverrfaglige og krever tid til samordning og felles planlegging. Med stramme fagplaner og krav om gode faglige resultater, er det ikke mye tid til å gjøre noe ekstra siden antallet undervisningsuker i løpet av året er gitt. Lærernes oppmerksomhet rettes naturlig nok mot fagformidling og pensum, og i en hektisk arbeidshverdag kan lærerne oppfatte forebyggingsarbeid som en ekstra belastning (Sverdrup og Baklien 2002).

En av de viktigste grunnene til å drive rusforebygging i skolen er at skolen egner seg som forebyggingsarena. Sandberg og Pedersen (2006) viser i boka *Gatekapital* at ved nesten alle former for brå død og invalidiserende ulykker hos ungdom og voksne spiller alkohol en viktig rolle. Rusbruk blant unge jenter fører til at de utsettes for økt risiko for seksuelle overgrep fra jevnaldrende og voksne menn. Dessuten skjer utøvelse av vold i 70–80% av de rapporterte tilfellene i forbindelse med at enten voldsutøveren, offeret eller begge har drukket alkohol (Sandberg og Pedersen 2006).

Det å bruke alkohol kan ut fra et sosialiseringperspektiv ses på som en del av de unges utforskning av voksenlivet i vår kultur. Oppfatninger av alkohol har de unge lenge før de begynner å bruke alkohol, og de unges sosiale kontekst er ofte avgjørende for om de begynner å drikke alkohol. Å redusere inntaket av alkohol blant unge er mulig om vi påvirker viktige

årsaker til bruken. Bruken er i stor grad utenfor skolens kontroll, men skolen kan være en påvirkningsaktør. Dette fordi skolen når alle barn og unge. Å debutere med alkohol i ung alder, øker sannsynligheten for mer bruk av alkohol og andre rusmidler seinere i livet. Derfor er utsatt debut en prioritert målsetting fra statlig hold. Systematisk rusforebygging i skolen virker, og er en viktig del av holdningsskapende arbeid i kombinasjon med opplysningsarbeid og en fast kontrollpolitikk (Mæland 2005).

1.2 Implementering av forebyggende kunnskapsbaserte programmer i skolen

I dag brukes det forholdsvis store ressurser på å forebygge og redusere ulike problemer blant barn og unge i og utenfor skolen. Det er mye som tyder på at skolen som arena for forebyggende og helsefremmende innsats bør ha en mer aktiv og integrerende rolle i det forebyggende arbeidet. Problematferd hos barn og unge kan skolen både påvirke og motvirke, slik at rusmisbruk senere i livet reduseres (Ferrer-Wreder m.fl 2005, Nesvåg 2007, NIDA² 2003).

Rapporten *Forebyggende innsatser i skolen* (2006), som omtales som Nordahl-rapporten, har faglig vurdert et utvalg av forebyggende tiltak som brukes i skolen ut fra kriteriene:

1. Programmene skal vise til og anvende teoretisk og empirisk kunnskap innenfor det aktuelle fagområde.
2. Programmene skal ha implementeringsstrategier som sikrer god gjennomføring.
3. Programmene skal vise til evalueringsresultater som kan vise resultater innenfor sitt målområde. Resultater er definert som atferdsendring hos barn og unge innenfor de aktuelle målområdene.

Denne gjennomgangen viser at det er behov for å styrke utviklingen av kunnskapsbasert praksis i skolen (Nordahl m.fl. 2006), og gir konkrete innspill om hvordan dette kan foregå. Den forebyggende innsatsen overfor barn og unge i skolen må endres i retning av mer kunnskapsbasert praksis. I dag er mye av innsatsene i skolen basert på subjektive erfaringer, synsing og private oppfatninger. Risikoen med en slik praksis er at den forebyggende innsatsen ikke gir de ønskede resultater, og enkelte tiltak kan i verste fall være skadelig for barn og unge. Pedagogisk praksis bør av den grunn bygge på forskningsbasert kunnskap om

² NIDA – National Institute on Drug Abuse. <http://archives.drugabuse.gov/index.html>

hva som virker og ikke, slik at en kan sannsynliggjøre ønskede resultater ved å ta i bruk forebyggende programmer. Rapporten henviser til forskning av pedagogisk arbeid i barnhagen, skolen og hjemmet som viser at bestemte tiltak ser ut til å være hensiktsmessige. Nordahl-rapporten (2006) viser til at dette perspektivet er kritisert, fordi det oppfattes å være instrumentelt i sin tilnærming til praksis, og av den grunn passer dårlig i arbeid med mennesker.

Når det gjelder hvilke tiltak som gir ønskede resultater, er det viktig å se hvilke betingelser som må være tilstede for at det kan skje. Forebyggende programmer må blant annet baseres på teoretiske fundament for å gi effekt, og forskning viser at tiltak som er basert på sosial lærings- og interaksjonsteori kan dokumentere de beste resultater i skolen (Tolan m.fl. 2007). Dette står i motsetning til den praksis skolen har hvor erfaringsbasert kunnskap dominerer. Med en slik praksis blir det vanskelig å evaluere tiltak, fordi praksis er subjektiv og vanskelig lar seg evaluere og generalisere. Å utvikle skolen til å ha en kunnskapsbasert praksis er derfor avgjørende for å få mer innsikt i hva som virker og ikke. For å sikre effekt i forhold til mål om økt debutalder, redusert bruk og skader, er brukerbasert kunnskap en vesentlig del av denne utviklingen. Elevers og foreldres medvirkning er viktig for å få kunnskap om hvordan og på hvilken måte skolens praksis. Sammen danner dette et godt grunnlag for en pedagogisk praksis som er etisk forsvarlig.

Nordahl-rapporten (2006) hevder at problemet i dagens skole er at en ikke bruker kunnskapen om hva som virker og ikke. Skolen har lang tradisjon for metodefrihet. I Nordahl-rapporten (2006) oppfattes dette som en forslitt og uheldig fortolkning, og en ser dette i sammenheng med at staten mangler vilje til å styre pedagogisk praksis. Målstyring preger skolens mange aktiviteter, og kan lett bringe oppmerksomheten vekk fra at pedagogisk praksis må bygge på kunnskap. Skolens sosiale, personlige og helsefremmende oppgaver er viktige, og grunnopplæringen kan fungere som en beskyttende faktor i barn og unges liv. Ressursene som brukes i forebyggingsarbeid må bli mer målrettet, slik at tiltak som settes i verk er forankret i teoretisk og empirisk kunnskap.

Nordahl-rapportens (2006) beskrivelser av forebyggende innsatser i skolen er noe vi kjenner oss igjen i, både som skoleleder og rådgiver i KoRus. Vi har erfaring for at implementering av kunnskapsbaserte forebyggende tiltak i skolen krever pågangsmot og langvarig innsats, enten du har en rolle innenfor eller utenfor systemet. Til tross for innsatsen, er det ikke alltid at vi

har lyktes med å gjennomføre implementeringsprosesser. I ettertid er det åpenbart for oss at manglende oppslutning, interesse og entusiasme for den nye ideen, har vært et hinder. Manglende begeistring for å ta en ny idé i bruk, er ikke oppsiktsvekkende, men vi undrer oss over at motstanden til å fornye seg er så sterk. Selv om det er dokumentert at mange tiltak som brukes i skolen ikke gir den ønskede effekten, fortsetter bruken av dem. Oppgaven vår handler om å undersøke hva det er som opprettholder slike mønstre, og forhåpentligvis få innsikt i hva som skal til for å endre dem. Håpet vårt er at vi kan gi konstruktive innspill i debatter om temaet på våre respektive arbeidsplasser, og slik 'tenne en ild' som gjør at implementering av kunnskapsbaserte programmer i skolen har bedre muligheter for å lykkes.

Videre i innledningkapittelet presenterer vi et utviklingsprogram og et rusforebyggende tiltak. Deretter presenterer vi valg av problemstilling, og forskningsspørsmålene vi har brukt for å undersøke temaet i kommuner som har erfaring med implementering av kunnskapsbaserte programmer i skolen. Til slutt redegjør vi for oppgavens oppbygging.

1.3 Et utviklingsprogram for lokalt forebyggende arbeid

Premis er et utviklingsprogram for lokalt rusforebyggende arbeid som foregår i Trøndelagskommunene. Kommunene har ansvar for å utforme lokal rusmiddelpolitikk for å redusere de negative konsekvensene som rusmiddelmisbruk har for enkeltpersoner og for samfunnet. KoRus Midt-Norge bistår kommunene med å løse denne oppgaven ved å invitere til en 3-årig deltakelse i 'Premis-rusforebyggende samhandling'. Navnet Premis er konstruert hvor meningen er at en skal iverksette tiltak før rusbruk er blitt til misbruk, *pre misbruk*. I tillegg viser navnet til at iverksetting av rusforebyggende arbeid og god samhandling, bygger på flere *premisser* om en skal realisere arbeidet.

KoRus ønsker gjennom Premis:

- å bidra til kompetanseutvikling i kommunene i forhold til forebyggende arbeid.
- å bidra til implementering av kunnskapsbaserte tiltak og metoder.
- å bidra til nettverksbygging mellom kommuner.

KoRus' målsetting med Premis er å bistå kommunene slik at

a) totalforbruket av alkohol reduseres

- b) debutalderen for å drikke alkohol heves
- c) bruk av narkotika reduseres

Kommunene får opplæring og veiledning i en rekke kunnskapsbaserte tiltak Premis forvalter, og tilbys stimuleringsmidler for å gjennomføre opplæringen.

KoRus foreventer at deltakerkommunene etablerer en tverrfaglig sammensatt arbeidsgruppe mens arbeidet pågår, hvor én person har ansvaret for å koordinere arbeidet lokalt. Videre skal arbeidet forankres i kommunens rusmiddelpolitiske handlingsplan. Når den tverrfaglige arbeidsgruppa er i gang, har de til oppgave å kartlegge lokale ressurser og utfordringer de står overfor, og ut fra det utarbeide en handlingsplan som grunnlag for gjennomføring av tiltak. Ut fra handlingsplanen med definerte innsatsområder, kan kommunene velge det eller de kunnskapsbaserte tiltakene som de anser å være mest hensiktsmessige for å løse utfordringene de har lokalt. I tillegg kan kommunene få bistand av Premis til å videreutvikle praksis og andre tiltak.

De kunnskapsbaserte tiltakene Premis gir opplæring i er:

- Motiverende Intervju
- Gravide med risikofylt rusbruk og småbarnsfamilier med rusproblemer
- Tidlig innsats i barnehagen
- Familietiltaket 'Kjærlighet og Grenser'
- Unge&Rus
- 'Add a Friend' – jentegruppe
- Å se elever med skadelige rusmiddelvaner, og hvordan handle på det vi ser
- Flip-over metoden - hjelp på ungdommens premisser

Vi har valgt å fokusere på implementering av tiltaket 'Kjærlighet og Grenser'. Vi presenterer Premis mer utfyllende i kapittel 4.

1.4 'Kjærlighet og Grenser' - et kunnskapsbasert rusforebyggende program

'Kjærlighet og Grenser' er et rusmiddelforebyggende familietiltak som retter seg mot ungdom i alderen 10 – 14 år og deres foreldre. Det foregår i skolens regi, og anbefales gjennomført når elevene går i 7. klasse.

Navnet på tiltaket viser til to sentrale elementer som det arbeides med både hos ungdommene og foreldrene. Kjærlighetsdimensjonen skal utvikle sterkere familiebånd innad i familien, ved å jobbe med familiemedlemmenes måte å kommunisere med hverandre på. Grenser viser til at familiemedlemmene skal framstå tydelig overfor hverandre, slik at ungdommene vet bakgrunnen for regelsettet foreldrene håndhever. Målet er at foreldrene blir tydelige i sin voksenrolle overfor ungdommene. Ungdommene skal i tillegg trene på å stå imot press fra venner.

Tiltaket har som mål å styrke beskyttelsesfaktorene og å svekke risikofaktorene. Et sentralt tema er hvordan en kan forebygge tidlig og uheldig bruk av tobakk, alkohol og narkotika. Det unike ved tiltaket er at foreldre og ungdom gjennomgår tiltaket samtidig. Tiltaket består av åtte samlinger, hvor første og siste samling er en familiesamling der foreldre og ungdom møtes på kveldstid. I de øvrige samlingene jobber elevene/ungdommen med tiltaket i to skoletimer pr uke på dagtid, og foreldrene to timer på kveldstid. Hver elevsamling etterfølges av en foreldrekveld. Både ungdom og foreldre får egne hjemmeøvelser, samt at foreldrene får informasjon om hva ungdommene har arbeidet med på dagtid.

Foreldretiltaket er bygd på videofilmer som handler om ulike situasjoner som kan oppstå i hjemmet. Dette danner grunnlag for samtaler og diskusjoner om tema som stress- og problemsituasjoner hos unge, risiko- og beskyttelse, regler, oppmuntring og ros og hvordan en skal beskytte ungdommene mot bruk av tobakk, alkohol og narkotika.

Ungdomstiltaket består av aktiviteter og diskusjoner om tema som drømmer og mål, stressmestring, takling av vennepress, og måter å unngå bruk av rusmidler på.

Gjennomføringen av tiltaket ledes av en sertifisert leder. For å bli kursleder i 'Kjærlighet og Grenser' kreves det at lederen og klasselærer deltar på en 2-dagers opplæring av instruktører som Borgestadklinikken har skolert. Borgestadklinikken er landets største

behandlingsinstitusjon for mennesker med rus- og avhengighetsrelaterte problemer, og deres familier. Opplæringen består av en praktisk gjennomgang av alle delene i programmet, gjennomgang av kurspermen, arbeidsark til foreldre og ungdom og videofilmer som brukes i programmet. Når en kursleder har gjennomført alle de åtte stegene i tiltaket, tilbyr Borgestadklinikken en sertifisering av lederen. En sertifisert leder kan selv ta ansvaret for opplæring av nye ledere i sin kommune.

1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vi har valgt følgende problemstilling:

Den kommunale Premis-gruppens rolle ved implementering av 'Kjærlighet og grenser' i skolen.

For å håndtere denne problemstillingen har vi gjennom en multicasestudie forsøkt å få innblikk i historiene til deltakere i to Premis-grupper i to nordtrønderske kommuner. Vi er interessert i deres fremstilling og forståelse av prosessen som har utspilt seg når en omfattende implementering er bestemt.

For å svare på problemstillingen har vi formulert tre forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: Implementering av 'Kjærlighet og Grenser' i skolen

Dette forskningsspørsmålet har en deskriptiv tilnærming for å se om det er likheter og/eller forskjeller mellom skolene i måten de implementerer tiltaket på. Er implementeringen gjennomført som en top-down prosess hvor programmet betraktes instrumentelt, eller har prosessen foregått slik at det har vært et godt samvirke mellom en top-down og bottom-up prosess?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke mønstre kan vi se i relasjonene når den kommunale Premis-gruppen samhandler med skolen om implementeringen av 'Kjærlighet og Grenser'?

Vi ønsker å se om det er faktorer som for eksempel kommunikasjon, programlojalitet, ildsjeler, karismatiske personer og innsalg av tiltaket som har betydning om skolene lykkes eller ikke. Her ønsker vi spesielt å se om Stacey's (2008) teori om komplekse responderende relateringsprosesser kan gi innsikt i om utvikling av mønstre i de sosiale- og kommunikative relasjonene kan ha betydning for iverksettingen av tiltaket.

Forskningsspørsmål 3: Hvordan har skolene vedlikeholdt 'Kjærlighet og Grenser' etter at Premis-arbeidet i kommunene var over?

Er tiltaket institusjonalisert i skolene når implementeringen er slutført. Brukes tiltaket fortsatt i skolen, eller er det kun gjennomført en øvelse som var viktig der og da?

Når vi har svart på disse forskningsspørsmålene mener vi å ha grunnlag for å utdype problemstillingen vår: "Den kommunale Premis-gruppens rolle ved implementering av 'Kjærlighet og Grenser' i skolen".

1.6 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 gjør vi rede for de teoriene vi har valgt som basis for å forstå og beskrive implementering av kunnskapsbaserte tiltak i skolen, og hvordan forskjeller og ulikheter mellom skoler og kommuner kan forstås og forklares i et kunnskapsspredningsperspektiv. I Kapittel 3 gir vi en oversikt over våre vitenskapelige og metodologiske vurderinger, og hvordan vi har valgt å generere data.

I kapittel 4 gir vi en kort presentasjon av Premis som ide og system, og de institusjonelle omgivelsene denne satsingen foregår i.

I kapittel 5 gjennomgår vi programstyrets og kommunenes oppsummering av Premis i perioden 2005 – 2008, og Trøndelag Forskning og Utviklings (TFU) evaluering av Premis i samme periode. I tillegg bruker vi prosessevalueringen av tiltaket 'Unge&Rus' i Oslo.

I kapittel 6 presenterer vi funnene våre, og analyserer disse med utgangspunkt i teoriene vi har presentert i kapittel 2.

I Kapittel 7 presenterer vi våre anbefalinger til KoRus.

I kapittel 8 avslutter vi med en oppsummering, en vurdering av om undersøkelsen har gitt svar på problemstillingen, og noen siste refleksjoner.

2 Teori

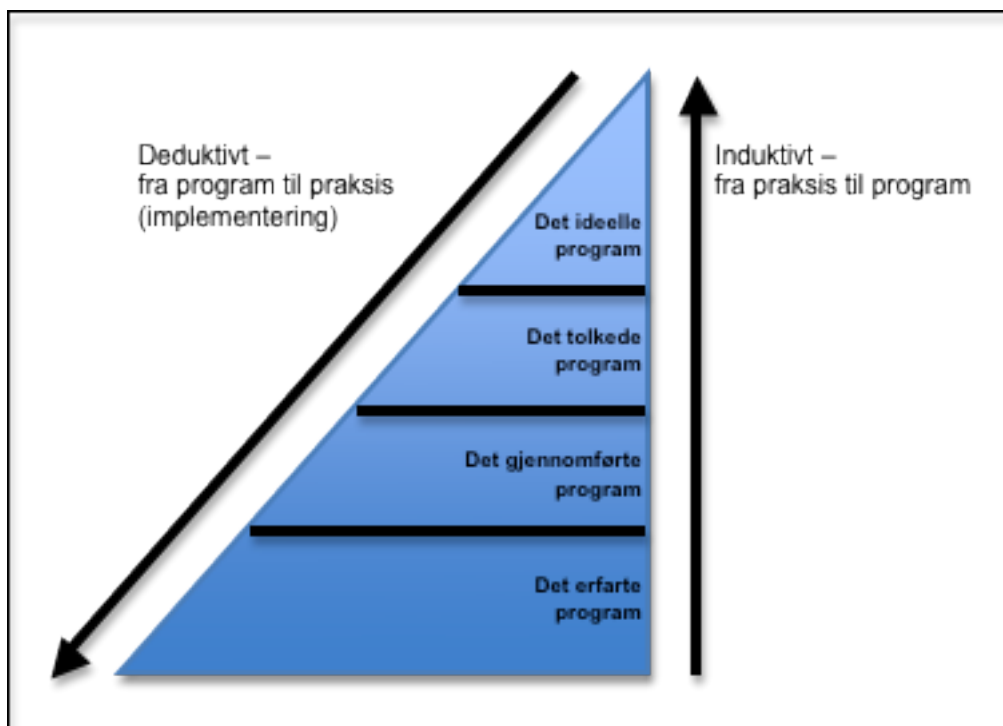
I dette kapittelet skal vi først ta for oss teori knyttet til implementering. Både i Fullan (2007) og i Nordahl-rapporten (2006) settes det fokus på implementering i spennet mellom det rasjonelle og det relasjonelle. I begge disse dokumentasjonene finner vi konklusjoner på at implementering av ny kunnskap i skolen er mulig også ut fra et rasjonelt ståsted, men det påpekes at på veien mot en gjennomført implementering finnes relasjonelle utfordringer som må løses.

I organisasjonsteorien er det to perspektiver på kunnskap som går igjen; det prosessuelle og det strukturelle. I tillegg til disse belyser vi et tredje og alternativt perspektiv; kompleksitetsperspektivet, hvor det settes fokus på relasjonsprosessene mellom kunnskapsaktørene i organisasjonen.

2.1 Implementering

Implementering kan defineres som; prosessen ved å sette et program, en idé eller en aktivitet eller struktur ut i praksis, hvor ideen er ny for de som er forventet å ta det i bruk (Fullan 2007).

Implementeringsstrategier kan i hovedsak inndeles i 1) en top-down tilnærming som kan beskrives som en deduktiv tilnærming til de som skal iverksette akkurat dette tiltaket / programmet. De pålegges, eller blir forsøkt overbevist/overtalt til at dette tiltaket er noe som er verdt å implementere, jf figur 1:



Figur 1: Induktiv eller deduktiv tilnærming (Andreassen 2010)

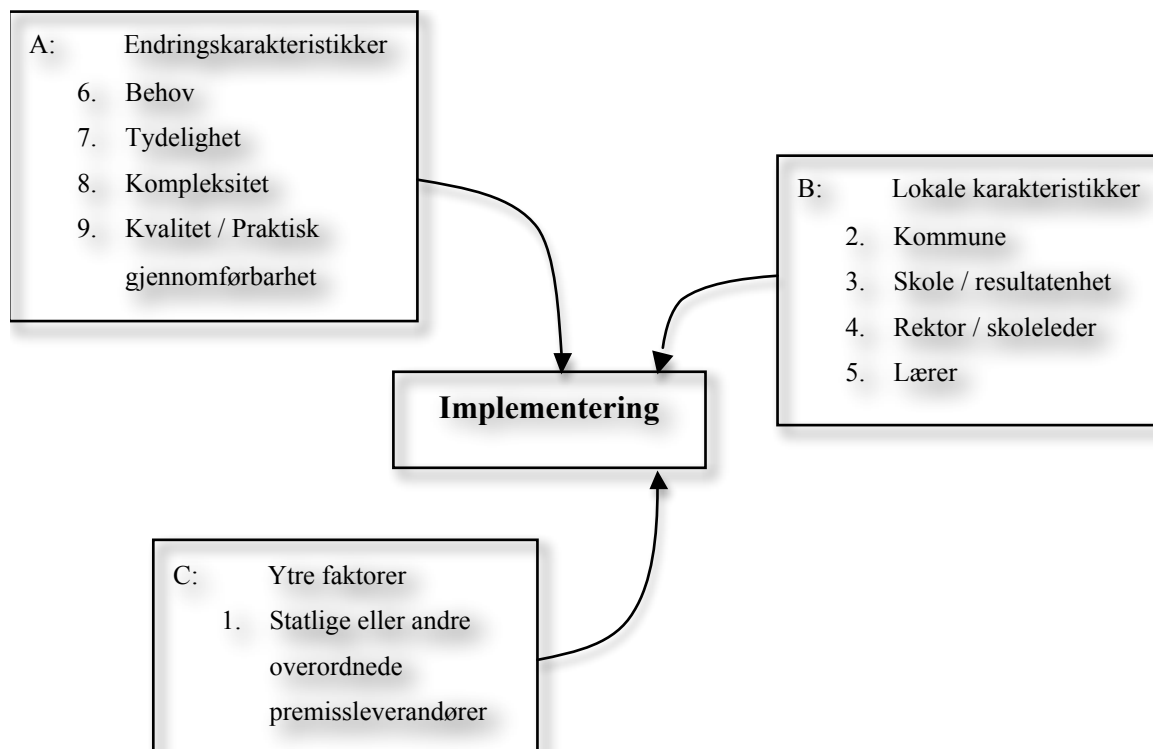
Figuren illustrerer hvilke utfordringer man møter når et program forsøkes implementert – ovenfra og ned – fra det 'ideelle program' til det 'erfarte program'.

Den andre hovedstrategien – induktiv tilnærming – starter fra praksis i 'det erfarte program' og oversettes gjennom de fasene til det 'ideelle program'.

Mange erfaringer tilsier at det er viktig at medarbeiderne deltar både i beslutningsprosesser og i utviklingsprosesser ved iverksetting av nye ideer. I en toppstyrt iverksetting av nye ideer vil ofte medarbeiderne hektes på etter at beslutninger er tatt. Figur 1 illustrerer utfordringene som oppstår i gapet mellom å utføre noe som er bestemt av ledelsen, kontra det som kommer fra erfaringsfeltet.

Skolen som implementeringsarena

Fullan (2007) har i boka *"The New Meaning of Educational Change"* fremholdt tre faktorer som påvirker en implementering i skolen. Faktorene kan illustreres i figur 2:



Figur 2: Interactive factors affecting implementation (Fullan 2007:87)

Tabellen utdyper faktorene som er relatert til og påvirker endringsprosesser. En implementering er avhengig av et interaktivt samspill mellom disse faktorene (Fullan 2007:87).

A	Endringskarakteristikker	Utdyping – utfordring
	Behov	<p>I begrepet behov ligger at man før man setter i gang implementeringsforsøk bør ha gjort en behovsundersøkelse. Man må ha analysert organisasjonens ”readiness factors”.</p> <p>Utfordringer:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Skoler er overfylt med endringsagendaer. Hvor viktig er behovet for endringen sammenlignet med andre behov? Prioritere mellom flere viktige behov er vanskelig. Folk har motstand og vil ikke avvise viktige mål. Må si nei til noe, når man sier ja til noe. Urealistisk å få til alt. 2. Behovene er ikke statisk, de forholder seg til de andre 8 faktorene i fig., og kan på bakgrunn av det bli tydeligere eller utydeligere i løpet av

		<p>implementeringsprosessen.</p> <p>3. Et nytt program må passe med behovene, men behovene blir ofte ikke helt tydelige før implementeringen er i gang.</p>
	Tydighet	<p>Å opprettholde tydighet i mål og mening over lang tid er viktig i en endringsprosess.</p> <p>Utfordringer:</p> <p>Jo mer kompleks endringen er, jo større er tydelighetsproblemet.</p> <p>Forsviner tydeligheten kan erkjennelsen av behovet forsvinne.</p> <p>Utydighet kan skape angst og frustrasjoner.</p> <p>Falsk tydighet kan oppstå ved overforenkling.</p>
	Kompleksitet	<p>Kompleksitet referer både til vanskeligheten med, og graden av endring, som er påkrevd hos de som er ansvarlig og involvert i implementeringen.</p> <p>Utfordringer:</p> <p>Enkle endringsprosjekter kan være enkle å utføre, men det er ikke sikkert at det skjer en endring. Komplekse endringer kan føre til at man oppnår mer, men risikoen ved å kjøre prosessene er større.</p>
	Kvalitet / gjennomførbarhet	<p>I kvalitetsbegrepet ligger at de nødvendige strukturelle og ressursmessige forhold må være sikret.</p>
B	Lokale karakteristikk	Utdyping – utfordring
	Kommune / administrativ og politisk	<p>De som beslutter / bestemmer at implementeringen skal gjennomføres.</p> <p>Utfordringer:</p> <p>Den overordnede myndighet slipper taket når beslutningen er gjort, og forstår ikke utfordringene som er knyttet til en</p>

		<p>endringsprosess.</p> <p>Det unnlates både å gi støtte til og etterspørre implementeringsprosessen.</p> <p>Historiekunnskap om hvor man har erfaring med implementering og endringsprosesser fra før er viktig for å kunne fasilitere de beste prosessene.</p> <p>Rollen til det administrative leddet i kommunen ikke bare i ord, men også i gjerninger. Skoleeierens rolle i en implementering er uklar, men forskning viser at det er regionale forskjeller fra apati og konfliktfylte forhold til gode samarbeidsrelasjoner.</p>
	Skole / resultatenheter	<p>Den enkelte enhet hvor implementering skal gjennomføres.</p> <p>Utfordringer:</p> <p>Jo flere negative erfaringer lærere har hatt med tidligere implementeringsforsøk, jo mer kyniske og apatiske blir de til nye programmer som forsøkes implementert, uavhengig av programmets evidens hva gjelder kvalitet og rykte fra andres suksesser og erfaringer med programmet.</p> <p>Suksess avler imidlertid suksess: Den historien man har med seg fra endringsprosjekter er en vesentlig medvirkende faktor til hvor seriøst man prøver når neste implementeringsforsøk kommer.</p>
	Rektor / skoleleder	<p>Utfordringer:</p> <p>Fullans forskning viser at skolelederens har en influerende effekt på en endring. Aktiv lederrolle er avgjørende viser forskning. Psykologisk støtte og tilgang til ressurser fra leder legitimerer prosessen. Den beste indikatoren for at lederen er med, er at han deltar i opplæringsprosessene knyttet til implementeringen. Lederen må forstå hva programmet innebærer om han skal kunne gi tilfredsstillende støtte til medarbeiderne. Skoleleder må evne å se kompleksiteten.</p>

	Lærer	<p>Utfordringer:</p> <p>Både den kollektive og individuelle rollen spiller en rolle i implementeringsprosesser.</p> <p>Individ: Personlighet og tidligere erfaringer, stadiet i karrieren, har betydning.</p> <p>Kollektiv: Skolekultur har mye å si. Kollegiale forhold er en vesentlig faktor. Åpen kommunikasjon, tillit, støtte, læringsfellesskap, se resultater, jobbtilfredshet og moral er knyttet sammen med dette.</p>
C	Ytre faktorer	Utdyping – utfordring
	Statlige eller andre overordnede premissleverandører	<p>Regjering, direktorat og fylkesmann er ytre faktorer som legger føring for endring i skolen. I tillegg har man ressursentra som har fått i oppdrag fra statlig myndighet å bidra til implementering og kompetanseheving.</p> <p>Utfordringer:</p> <p>Rolleklarhet og uklare forventninger, ambivalens mellom autoritetsrollen og supportrollen er elementer som kompliserer prosessene. Gap mellom den lokale aktørs forventninger og en ytre faktors mulighet til å levere minsker sannsynligheten for en vellykket implementering.</p> <p>Ekspert – amatør holdninger skaper barrierer.</p> <p>Det samme gjelder forslag til løsninger som er dårligere enn det som utløste problemene.</p>

Tabell 1: Faktorer som påvirker implementering (Fullan 2007)

Andre momenter som Fullan (2007) påpeker er, at hvis man ønsker å oppnå endring gjennom en implementering, innebærer det at programmet som skal implementeres må gi mening for de som skal ta det i bruk. Mening har i denne sammenheng både en kognitiv, og en følelsesmessig, emosjonell dimensjon. Disse dimensjonene må knyttes sammen. I organisasjonen må det være et samspill eller en dualitet mellom det å se på individet for seg, og det å se på grupper i en sosial kontekst. Det vil si at det er vanskelig å skille mellom det individuelle og det sosiale. Fullan (2007) slår fast at implementering er en prosess som tar tid.

I mange implementeringsforsøk har man fokusert på de mer formelle delene av en implementering, og neglisjert at menneskene i prosessen er en viktig og vesentlig variabel (Fullan 2007). Videre hevder Fullan (2007) at kunnskapsbasert endring er teknisk enkelt, men sosialt komplekst. Endringsprosessene knyttet til implementering omhandler både implementeringen og vedlikeholdet av det implementerte; faktorer som forsterker hverandre i et likeverdig system. Videre hevder Fullan at hvis vi skal lykkes med å implementere kunnskapsbaserte programmer i skolen, trengs det implementeringsplaner som revideres i takt med den pågående prosessen. Slik må implementeringsplaner være dynamiske for å kunne fange opp endringer som skjer kontinuerlig som følge av prosessen. Her spiller planleggere og translaturer en viktig rolle (Fullan 2007). En translaturer er en som oversetter, redigerer og tilpasser programmet slik at det passer i organisasjonen; editering.

Forebyggende innsatser i skolen

Utdanningsdirektoratet i samarbeid med Helsedirektoratet har gitt føringer for at skolen skal implementere kunnskapsbaserte rusforebyggende programmer som en del av porteføljen for det forebyggende arbeidet i skolen. Nordahl-rapporten (2006) viser til forskningsbasert kunnskap om hva som er virksomt for å lykkes med implementering av forebyggende programmer i skolen. Nordahl-rapporten (2006) har et eget kapittel om implementering. Dette kapitlet belyser noen av utfordringene som må tas i betraktning hvis skolene skal lykkes med en implementering.

Ser man på hvordan nye oppgaver skal iverksettes i skolen, er det sjelden at nye undervisningsopplegg blir innført gjennom en systematisk og målrettet tilnærming (Nordahl-rapporten 2006). For at skolen skal kunne implementere nye programmer er det nødvendig for skolen å vurdere sin egen organisatoriske forutsetning (Elias et al 2003; Mihailic et al 2004). Dette omtales som en kartlegging av skolens villighet, 'readiness', for endring. I St.meld.nr 30 (2003–2004), *Kultur for læring*, hevdes det at uten engasjerte og ambisiøse skoleledere vil planer om å utvikle skolen mislykkes. Når man skal sette i gang en implementering, er det viktig å tildele nødvendige ressurser for å støtte opp om de målsetninger som ligger i implementeringen (Nordahl-rapporten 2006). Vellykket implementering henger sammen med om skolen har definert sine lokale behov. Dette utfordres når for eksempel skolens behov er definert av kommunale eller sentrale myndigheter. I rapporten viser man allikevel til at det er viktig å synliggjøre nytten av det programmet som er bestemt implementert (Fullan 2007).

Det skilles i rapporten mellom det å skulle implementere et skoleomfattende program, som innebærer at alle lærere i den enkelte skole skal involveres, og et program som er rettet inn mot klasser eller bestemte aldersgrupper. En implementering rettet mot enkeltgrupper kan være mindre krevende i forhold til den totale kompleksiteten i skolene.

Når en implementering skal gjennomføres bør organisasjonen klargjøre om det er vilje og kapasitet til å ta i bruk programmet. En viktig forutsetning for at programmet kan implementeres, er at ressursene fordeles slik at det er mulig å gjennomføre implementeringen. En god dialog og planlegging er sentralt for at dette kan skje.

I Nordahl-rapporten (2006) vises det til flere studier som viser at implementering har størst sannsynlighet for å lykkes når implementeringen oppmuntres og støttes av ledelsen (Fullan 2007). Det fremheves at rektor, både som administrator og leder, er viktig for en vellykket implementeringsprosess. Den kommunale ledelse og administrasjon må i tillegg legitimere at implementeringen prioriteres som en viktig oppgave. Hvis ikke skoleledelsen prioriterer programmet og støtter opp om implementeringen, risikerer man at implementeringen blir fragmentert, noe som får konsekvenser for måloppnåelsen og de forventede resultatene av den.

Når det gjelder personalets tilslutning er det viktig å gi dem opplevelsen av at det er et behov for programmet som skal implementeres (Fullan 2007). Lærernes motivasjon og engasjement sikres best om det forankres på lærernivå og skolenivå. Dialogen mellom ledelse og medarbeidere er betydningsfull, slik at eierskapet for den nye ideen spres i kollegiet. Betydningen av å ha en verdidebatt om den nye ideen er viktig, slik at man kan motvirke at lærernes individuelle verdier ikke påvirker prosessen negativt.

Implementeringsfasen er en tidkrevende og langvarig prosess, ifølge Nordahl-rapporten (2006). Mange programmer har manualer med instruksjoner og opplysninger om hvordan arbeidet skal foregå, som en håndbok eller bruksanvisning. Opplæring i instruksjonene bør skje via kollegiale diskusjoner, trening og refleksjoner. Bruken av eksterne instruktører eller mentorer påvirker opplæringen positivt når den går over tid. Korte kurs gir mindre sjanse for at opplæringen får noen varig effekt (Nordahl-rapporten 2006). Kollektiv positiv tenkning om den nye ideen er viktig. Nordahl-rapporten (2006) påpeker at lærerne har en hverdagspraksis som stort sett er individuell. Å bryte med denne tradisjonen er viktig, slik at den nye ideen

tilhører gruppen og ikke individet alene. Lederen har ansvar for å utvikle en samarbeidskultur hvor den enkelte både gis og tar ansvar for egen og fellesskapets læring. Eggen (2003) har formulert denne tenkningen som *Godfotteorien*:

1. All dyktighet er komplementær: Du er god eller dårlig sammen med noen.
2. Det å være dyktig er ingen soloprestasjon

Endringsarbeid krever vilje til kontinuerlig læring og utvikling. Implementeringsstrategier som legger til rette for å utvikle samarbeidskulturen i skolen, er fordelaktig for prosessen og resultatet.

Nye programmer må integreres i skolens mål og planer. Det er lite trolig at et implementeringsforsøk vil overleve, om det ikke planlegges og integreres med de aktivitetene og den målsettingen som skolen allerede har (Elias et al 2003; Greenberg 2004).

Evaluering og vedlikehold av implementerte programmer er viktig. Å se resultater av eget arbeid og innsats, er en viktig motivasjon for lærerne når de jobber med nye programmer (Fullan 2007). Det er også et insitament for å holde implementeringsprosessen i gang. Skoleeier har et særlig ansvar for å legge til rette for at evalueringsresultatene brukes til å videreutvikle programmet lokalt, samt at det avsettes ressurser til kompetanseutvikling av personalet. Når et program krever sertifisering av personell, kan det være en motivasjonsfaktor, samtidig som det ivaretar videreføringen av et implementert program. En kritisk faktor kan være at sertifisert personell slutter. Å ha oppfølgingsplaner, kompetanseplaner og eventuelt muligheter for re-sertifisering kan motvirke sårbarheten ved turnover (Fullan 2007).

Den hierarkiske oversettelseskjeden

Den hierarkiske oversettelseskjeden (Røvik 2007) bygger på fem antagelser, og har mye til felles med et instrumentelt (rasjonelt) syn på implementering:

- Top-down-orientering.
Dette momentet forutsetter at en ny idé og oppskrift gjerne tas inn via den hierarkiske strukturen i organisasjonen, som har kontroll over hvor implementeringen av den nye ideen eller oppskriften skal finne sted.
- Problembetinget søking etter løsninger.

Ledelsen har til en hver tid oversikt over hva som er organisasjonens problemer, og hvor en ny idé kan tas inn som en løsning på problemet.

- Begrenset frihet til oversettelse.

Dette momentet bygger på den første antagelsen. Ledelsen legger føringer for oversettelsen og implementeringen av den nye ideen eller oppskriften, slik at organisasjonsmedlemmene har få muligheter til påvirke slik at de selv får et eierforhold til det.

- Stimulus–respons–basert sekvensialitet.

Kontekstualisering, dvs praksiser som overføres fra en organisatorisk kontekst til en annen, starter øverst i organisasjonens hierarki. Den vertikale spredningen av den nye ideen eller oppskriften i organisasjonen, fører til at ideen eller oppskriften oversettes og justeres lokalt.

- Fra det abstrakte til det konkrete.

En kontekstualisering av en ny idé eller oppskrift vil kunne sees på som en sammenhengende konkretiserings- og materialiseringsprosess, hvor ideen eller oppskriften, gis et stadig mer konkret innhold, etter hvert som den spres i organisasjonen.

(Røvik 2007)

Kontekstualisering, forstått som et slags kjedelignende forløp, kan utfordres av en forventning om at et kontekstualiseringsforløp bærer preg av en horisontal spiral.

Kontekstualisering definerer Røvik (2007:293) slik: ”Ideer, som i varierende grad er representasjoner av praksiser fra bestemte kontekster, forsøkes introdusert i en ny organisatorisk kontekst”. Her vil en ny idé som tas inn i organisasjonen, sett over tid, kunne sirkulere i en vekslevirkning mellom det abstrakte og det materialiserte. Det vil kunne skje en bearbeiding fra abstrakt idé eller oppskrift, til materialisert praksis, men hvor denne jevnlig løftes opp i organisasjonen igjen. Her blir de erfaringene man har gjort seg med praksisen til en ny idémessig representasjon. Denne blandes inn med nye inspirasjoner og ideer, før den nyutviklede versjon av den opprinnelige ideen eller oppskriften, igjen tas ned i organisasjonen og blir til en ny materialisert praksis (Røvik 2007).

Oppsummering:

I kommunene som omfatter vår undersøkelse implementeres 'Kjærlighet og Grenser' etter den deduktive innfallsvinkelen, noe som krever mer for å skape motivasjon og engasjement hos dem som skal ta tiltaket i bruk. Fullan (2007) og Nordahl-rapporten (2006) støtter dette perspektivet ved å si at implementering er sosialt komplekst, og at en instrumentell tilnærming alene ikke er nok for å realisere gjennomføringen. Den hierarkiske oversettelseskjeden viser til hvordan den tradisjonelle, rasjonelle måten implementering oppfattes og gjennomføres på (Røvik 2007).

2.2 Kunnskap, kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring

I oppgaven vår har vi et tredelt blikk på kunnskap. Dette kan vi forklare ved følgende definisjoner:

Kunnskap:

Den mengde informasjon og viten en person, gruppe, institusjon eller kultur rår over. Denne kunnskapen kan ha blitt ervervet gjennom dagliglivets erfaringer, forskning og gjennom studier av litterære eller andre kilder. Den delen av kunnskapen som ikke kan beskrives eller forklares gjennom instruksjoner kalles ofte praksiskunnskap, taus kunnskap eller kompetanse.

(Bø og Helle 2002:138)

Kunnskapsdeling:

[...] handler om at identifisere allerede eksisterende og tilgjengelig viden, for derefter at overføre, anvende – og eventuelt lagre – denne viden til at løse konkrete aktiviteter hurtigere, bedre og mer sikkert end de ellers ville være blevet løst.”

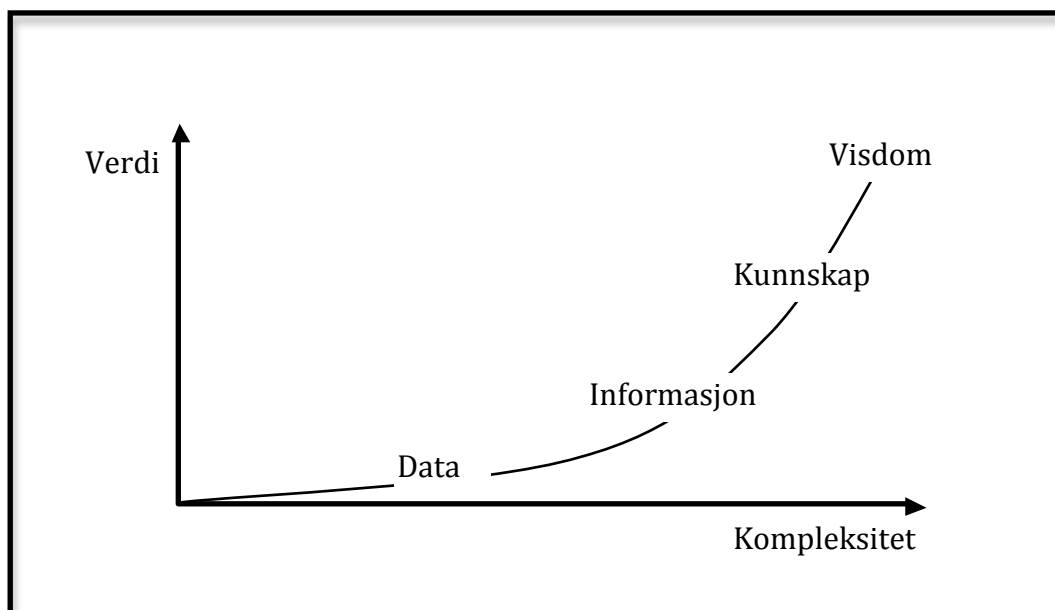
(Holdt Christensen 2004:26)

I mange sammenhenger brukes ofte kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring om hverandre. Skal vi allikevel forsøke å skille begrepene vil man kunne si at en kunnskapsoverføring er en teknisk formidling av kunnskap, man leser et dokument, lytter på en cd osv. Når vi snakker om kunnskapsdeling er det deling av kunnskap som foregår i et relasjonsforhold mellom mennesker.

Som vi sier i kapittel 2.1 er det å implementere et kunnskapsbasert program en hyppig brukt metode når man vil tilføre organisasjonen nye redskaper eller teknologier som ønskes at organisasjonen skal ta i bruk. Vi tar for oss det kunnskapsbaserte tiltaket 'Kjærlighet og Grenser', og implementeringen av dette i skolen. En viktig del av implementeringsprosessen, er å gjøre kunnskapen om programmet tilgjengelig og brukbar for de som skal ta tiltaket i bruk. Men hva er kunnskap?

Gottschalk (2004) behandler kunnskap ved å skille mellom begrepene data, informasjon, kunnskap og visdom. Data beskriver han som bokstaver og tall. Disse må bearbeides for å kunne gi mening. Når data bearbeides biologisk eller mekanisk, og gjennom det blir tolket, går data over til informasjon. Kunnskap oppstår når informasjon kombineres med erfaring, og blir satt i en kontekst og blir reflektert over. I følge Gottschalk (2004) kan kunnskap i en organisasjon ikke eksistere utenfor hodene til menneskene i organisasjonen. Deles kunnskapen med andre, går den tilbake til informasjon igjen. Informasjon kan bli til kunnskap og kunnskap kan bli til informasjon. Mennesket prosesserer informasjon ved å bearbeide inntrykk og sammenligne disse med erfaringsgrunnlag langtidshukommelsen har. Gottschalks (2004) siste begrep i behandlingen av kunnskap er visdom eller klokskap. Visdom er kunnskap koblet til læring, innsikt og dømmekraft. Når kunnskap brukes til å handle effektivt, er det visdom ifølge Gottschalk (2004). Visdom finner vi i den menneskelige organismens subjektive mentale prosess, enten i den individuelle hjernen i en fysisk kropp, eller den sosiale hjernen i en sosiokulturell kropp. Sosiokulturell kropp eksemplifiserer Gottschalk (2004) som en tradisjon eller et samfunn.

Gottschalk (2004) viser sammenhengen mellom kunnskapsbegrepene og kompleksitet i et hierarkisk perspektiv i figur 3:



Figur 3: Det hierarkiske perspektivet på kunnskap (Gottschalk 2004:25)

Figuren illustrerer at informasjon har mer verdi enn data, kunnskap har mer verdi enn informasjon, og visdom har mer verdi enn kunnskap. Vi finner en økende kompleksitet i utviklingen fra data til visdom (eller klokskap).

Gottschalk (2004) har i tillegg et syn på begrepet basiskunnskap. Basiskunnskap er den kunnskapen som er nødvendig for å eksistere, og nødvendig for daglig drift av en virksomhet. En kunnskapsarbeider må ha basiskunnskaper for å kunne utføre sine arbeidsoppgaver, og kommunisere med andre kunnskapsarbeidere.

Strukturell og prosessuell kunnskap

I organisasjonsteorien dominerer to perspektiv på kunnskap; strukturell og prosessuell.

I den tradisjonelle oppfattelsen av kunnskap er det vanlig å skille kropp og følelser. I denne tradisjonen oppfattes menneske å handle ut fra rasjonalitet, objektivitet og fornuft (Gotvassli 2007). Denne måten å oppfatte kunnskap på defineres som strukturell.

I et relasjonelt perspektiv vektlegger man at kunnskap er sosialt konstruert, og er særlig opptatt av at kunnskap oppstår gjennom aktørenes sosiale samspill i bestemte kontekster (Gotvassli 2007). Når kunnskap oppfattes på denne måten defineres den som prosessuell.

Videre deles kunnskapsbegrepet inn i tacit (taus) og eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap lar seg lett artikulere i et formelt språk, og kan enkelt deles med andre. Taus kunnskap er personlig og kontekstavhengig kunnskap som vanskelig lar seg formulere og dele med andre (Newell et.al. 2002).

Michael Polanyi (1966) introduserte begrepet tacit (taus) kunnskap. Den tause kunnskapsdimensjonen er en del av et menneskes persepsjon, bevegelse og kommunikasjon, og er av den grunn personlig og vanskelig å dele med andre, og Polanyis definisjon av taus kunnskap er at et menneske vet mer enn det kan uttale eller si med ord (Siggaard Jensen et.al 2004). Polanyi (1966)³ fokuserer spesielt på at taus og eksplisitt kunnskap samvirker i menneskers erkjennelsesprosesser, og spiller en viktig rolle både i praktisk og teoretisk kunnskap.

Taus kunnskap er omdiskutert i academia. Diskusjonen går på hvordan begrepet taus kunnskap manifesterer seg, hvordan man erverver taus kunnskap, hvilken funksjon det har og om taus kunnskap kan gjøres eksplisitt. Det er til en viss grad også uenighet om taus kunnskap skal oppfattes som et individuelt eller kollektivt begrep, men de fleste heller til at det i stor grad handler om et individuelt begrep (Gotvassli 2007). Styhre (2004) hevder at det er problematisk å skille taus kunnskap fra eksplisitt kunnskap, fordi det er vanskelig å få tak i hvilke antagelser som ligger til grunn for denne distinksjonen. Begrepet taus kunnskap er problematisk å bruke i og med at det epistemologiske grunnlaget ikke er klargjort, dvs. antagelsen om hva kunnskapsutvikling kan brukes til. Styhre (2004) hevder at taus kunnskap slik det blir brukt i litteratur om kunnskapsledelse tilslører mer enn det klargjør begrepet, og er av den grunn et dårlig grunnlag for å forbedre praksis innen kunnskapsledelsesfaget. Han mener vi av den grunn bør bruke begrepet med stor forsiktighet. Styhre (2004) hevder at et av hovedspørsmålene i det kunnskapsbaserte ledelsesperspektivet, er hvordan vi kan gjøre kunnskapsressursene tilgjengelig for aktørene i organisasjonen.

Newell et.al. (2002) hevder at taus og eksplisitt kunnskap er kontekstuell og situert, og viser i sin gjennomgang at perspektivet betraktes forskjellig alt etter om det strukturelle eller prosessuelle perspektivet legges til grunn.

³ Michael Polanyi (1891 – 1976), ”Den tause dimensjonen” (1966)

Structural perspective	Processual perspective
Knowledge is a discrete cognitive entity that people and organizations possess	Knowledge is noted in practice, action and social relationships
Knowledge is objective and static	Knowledge is dynamic – the process of is as important as knowledge
Knowledge exists at the individual and collective level	Knowledge exists through the interplay between the individual and the collective level
Different types of knowledge dominate in particular types of organization	Organizations will be characterized by different types of knowledge and practices of knowing
Knowledge is created via specific social processes	Knowing occurs via social processes

Tabell 2: Strukturelle og prosessuelle perspektiver på kunnskap (Newell et.al. 2002:8)

Gotvassli (2007) og Elkjær (2004) presenterer den ”tredje vei”, hvor kunnskapsutvikling skjer gjennom refleksjon, intuisjon, følelser og estetikk. Vektleggingen på det kroppslige står i motsetning til og/eller utvider det strukturelle og prosessuelle kunnskapsperspektivet. Dette kan settes i sammenheng med Donald Schöns (1992/2001) begreper om den reflekterte praktiker, hvor kunnskap i handling og refleksjon i handling er det sentrale.

Organisasjonsteorien har mange modeller for kunnskapsdeling. Vi tar først for oss de tradisjonelle modellene innen det strukturelle perspektivet.

Distinksjonen mellom taus og eksplisitt kunnskap er grunnsteinen i Nonaka & Takeuchis (1995) SEKI-modell. Å skape den riktige konteksten, ba, et rom hvor kunnskap bringes fra taus til eksplisitt og tilbake til taus igjen, er avgjørende for at kunnskap kan utvikles (von Krogh, Ichijo, Nonaka 2005, Newell et.al 2002).

SEKI - modellen er kort forklart:

- 1) Sosialisering hvor taus kunnskap overføres mellom mennesker gjennom observasjon og imitasjon av rådende praksis i organisasjonen
- 2) Taus kunnskap oversettes gjennom dialog og kollektiv refleksjon til eksplisitt kunnskap for eksempel eksternaliseres til dokumenter og prosedyrer
- 3) Den eksternaliserte kunnskapen kombineres med annen kjent kunnskap

4) Når den eksplisitte kunnskapen er internalisert blir den til taus kunnskap igjen.

Det kan kalles en kunnskapsspiral. Denne kunnskapsspiralen blir etter hvert en del av organisasjonens måte å produsere og dele kunnskap på som igjen blir en del av organisasjonskulturen (Siggaard Jensen et.al 2004).

En annen som har utviklet en kunnskapsdelingsmodell er Boisot (1998), og omtales som terningmodellen⁴ (Siggaard Jensen et.al 2004). Denne ligner på Nonaka & Takeuchis (1995) modell, fordi Boisot også fokuserer på kodifisering og begrepsliggjøring av kunnskap (Siggaard Jensen et.al 2004). Behovet for å kunne kommunisere og videreformidle kunnskap står sentralt i modellen, og kodifiseringsbegrepet handler om hvordan kunnskap kan gjøres lesbar for andre.

Davenport & Prusak (1998) går inn på en definisjon om hva kunnskap er, og har et mer filosofisk ståsted (Siggaard Jensen et.al 2004). De er opptatt av erfaringsbasert kunnskap og hvordan denne deles. Davenport & Prusak (1998) har følgende definisjon på kunnskap: ”Kunnskap er en flytende blanding av erfaring, som er satt i rammer av verdier, kontekstuell informasjon og ekspertkunnskap, som til sammen skaper rammene for å vurdere å innlemme nye erfaringer og ny informasjon. De som har kunnskap, skaper og bruker kunnskap. I organisasjoner er kunnskap ofte en integrert del, ikke kun dokumenter, men er også en del av de organisatoriske rutiner, prosesser, praksis og normer.” (Siggaard Jensen et.al 2004, oversatt fra Davenport & Prusak 1998). Forfatterne mener at kunnskapsoverføring gir en del utfordringer, og en måte å møte disse på skisserer de i tabell 3:

Utfordringer	Mulige løsninger
Mangel på tillitt	Skape kontakter og tillitt gjennom direkte personlige møter
Forskjellig kultur, begrepsverden og referanser	Skape felles plattform gjennom utdanning, diskusjon, team-bygging og jobbrotasjon
Mangel på tid og mulighet til å møtes. Snevert produksjonsmiljø	Skape tid og plass til kunnskapsdeling gjennom åpne møtesteder og muligheter for dialog
Status og belønninger går til de som defineres som eiere av kunnskap	Evaluere prestasjoner og dele ut belønning etter hvem som er med
Mangel på kapasitet til å ta til seg og bruke kunnskap hos mottakerne	Utdanne de ansatte til fleksibilitet, skape tid og plass til læring, ansette mennesker som er åpne for nye ideer

⁴ Terningmodellen viser en dynamisk prosess hvor kunnskapsbevegelsene i informasjonsrommet er fokus.

Tro på at kunnskap er noe som kun tilhører bestemte grupper; ”ikke oppfunnet her”- syndromet	Oppmuntre til en ikke-hierarkisk tilgang på kunnskap. Kvaliteten på ideene er viktigere enn hvor ideene kommer fra.
Intoleranse ovenfor feil og når det er behov for bistand	Akseptere og belønne kreative feil. Man taper ikke status ved å ikke vite alt.

Tabell 3: Utfordringer i kunnskapsoverføring (Davenport & Prusak 1998)

Vi ser en utvikling hos Davenport & Prusak (1998) i forhold til både Nonaka & Takeuchi (1995) og Boisot (1995) hvor de bygger på et større mangfold av erfaring i sin tilnærming til løsning av problemer.

2.3 Perspektiver på kompleksitet

Kompleksitetsperspektivet gir oss et annet syn på kunnskapsutvikling i organisasjoner (Stacey 2008). I et slikt perspektiv forstår man organisasjoner først og fremst som menneskelige interaksjoner. Organisasjonen skapes og gjenskapes i de daglige møter mellom mennesker hvor mål og planer er mer eller mindre hensiktsmessige verktøy for å regulere samhandlingen. Dette perspektivet gjør det mulig å forstå endringer i organisasjoner på en annen måte.

Tsoukas (2001) kritiserer antakelsen om at taus kunnskap gjøres eksplisitt og reduseres til informasjoner for handlinger og beslutninger. Tsoukas (2001) er opptatt av hva som skiller kunnskap og informasjon, og mener at det, i en verden med en stigende mengde digitalisert informasjon, er lett å se på all kunnskap som informasjon. Det er tre årsaker til dette:

Informasjon kan oppfattes som noe som ligger klart til å bli tatt i bruk i organisasjonen.

Informasjon er tilsynelatende objektiv og kan eksistere uavhengig av mennesker.

Når den nødvendige informasjon er innsamlet og implementert, tror mange at verden kan ledes og organiseres rasjonelt.

(Siggaard Jensen et.al 2004)

I en slik verden forveksles ofte ”know how” med ”know that” (Siggaard Jensen et.al 2004). Paradokset i denne utviklingen er at vi har tilgang på en enorm mengde informasjon, men stadig mindre forståelse, hevder Toukas. Dette betyr at informasjon ofte forveksles med

kunnskap. Når Tsoukas (2001) behandler dette videre, er han opptatt av å se kompleksiteten for å forstå organisasjoner. Dette beskrives slik:

- Komplekse systemer er ikke-lineære. Det vil si at det ikke er en synlig logikk mellom årsak og virkning. Det er ingen symmetri i et komplekst system. Dermed er de vanskelige å måle, og resultatet av målingene er ikke entydige i den forstand at det avhenger av hvilken måleenhet man bruker, og hvilket redskap man bruker når man måler.
- Komplekse systemer kan beskrives som fraktaler. Det vil si at de er bygget opp rundt gjentakelser av en grunnleggende struktur, eksempelvis som snøfnugg.
- Et komplekst system er følsomt i forhold til de vilkårene systemet har i oppbyggingsfasen, og kan derfor oppleves som uforutsigbart. Små endringer i begynnelsen kan få uante konsekvenser etter hvert som prosessene i systemene utvikler seg.
- Gjennom en kjede av interaksjoner øker kompleksiteten, og systemet endrer ofte atferd.

Tsoukas (2001) ideer om arbeid med kunnskap i organisasjoner oppsummerer han slik:

”Kunnskapsledelse er primært den dynamiske prosessen ved å dreie en ureflektert praksis til en reflektert, ved å klargjøre reglene som skal veilede de praktiske aktivitetene. Dette ved å gi en bestemt form på den kollektive forståelsen, og ved å fasilitere, legge til rette for, mulighetene for fremvekst av erfaringsbasert kunnskap.”

(Tsoukas og Vladimirou 2001, fra Jensen, Mønsted, Olsen 2004; s. 58, vår oversettelse)

Ralph D. Staceys (2008) innfallsvinkel på læring og kunnskap er at kunnskap finnes i situasjoner hvor det foregår menneskelig kommunikasjon og interaksjon. Stacey (2008) har konstruert et skille mellom etablert tenkning knyttet til systemtenkning, og ”komplekse responderende relateringsprosesser”. Kunnskap er verken en ting eller et system, men heller midlertidige, korte og aktive relateringsprosesser.

Mange kunnskapsbaserte programmer har for det første et fokus som er basert på systemtenkning, og for det andre tilvarende når det planlegges og iverksettes en implementeringsprosess. Stacey (2008) stiller spørsmål ved denne tankegangen, blant annet ved å se på det som ofte blir tatt for gitt i den etablerte systemiske tenkningen. Et eksempel er

at man tar for gitt den todelte årsak-virknings-relasjonen, kausaliteten, til formativ og rasjonalistisk teleologi som er læren om prosessers hensikt eller mål. Det vil si at fornuft og rasjonell tenkning er grunnlaget for erkjennelse, og at alt har en logisk forklaring. Teleologi handler om å tolke hendelser som meningsfulle.

I den tradisjonelle tenkningen om kunnskap og formidling av kunnskap er det formulert to teleologier, en rasjonalistisk og en formativ teleologi. Stacey (2008) formulerer en tredje teleologi, transformativ teleologi. I denne teleologien forsøker Stacey (2008) å flytte ideene rundt kunnskap og kunnskapsdeling ut av systemtenkningen, og inn i en tenkning hvor man ikke bygger på en antatt forskjell mellom individ og gruppe. Det Stacey (2008) ønsker å vise er forskjellen mellom den tradisjonelle systemiske oppfatningen av kunnskap og kunnskapsdeling, og det nye hans perspektiv representerer. Han kritiserer systemteoriens nivåinndeling i sosiale systemer, der systemteoretikere hevder at individ og gruppe opererer på forskjellige nivå. Stacey (2008) fjerner seg fra denne distinksjonen, og sier at han oppfatter individ og gruppe som to sider av samme sak.

I Staceys (2008) definisjon av etablerte systemperspektiver står skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap sentralt. Allikevel mener han, at når man går til Polanyi og hans grunntenkning om taus kunnskap, vil man finne god argumentasjon for at tacit (taus) kunnskap og eksplisitt kunnskap ikke er to adskilte former for kunnskap, men nødvendige deler av en generell kunnskapsbetraktning.

For Stacey (2008) er forholdet mellom det personlige og det sosiale to sider av samme sak når det gjelder menneskelig interaksjon. Det vil si at individet og det sosiale må forklares ut fra samme ontologiske⁵ ståsted.

Noen av hovedspørsmålene Stacey (2008) stiller er:

- Ligger handlingsopphavet på individnivå eller på sosialt nivå?
- Hva deler folk med hverandre, og hvordan oppstår det de deler?
- Hvordan skjer endring, spesielt når det er snakk om noe helt nytt?
- Hva skjer med ansvarsforhold og frihet når man diskuterer og vekter forskjellene mellom det individuelle og det sosiale?

⁵ Ontologi er læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut. Begrepet har gresk opprinnelse og betyr ”slik ting faktisk er”.

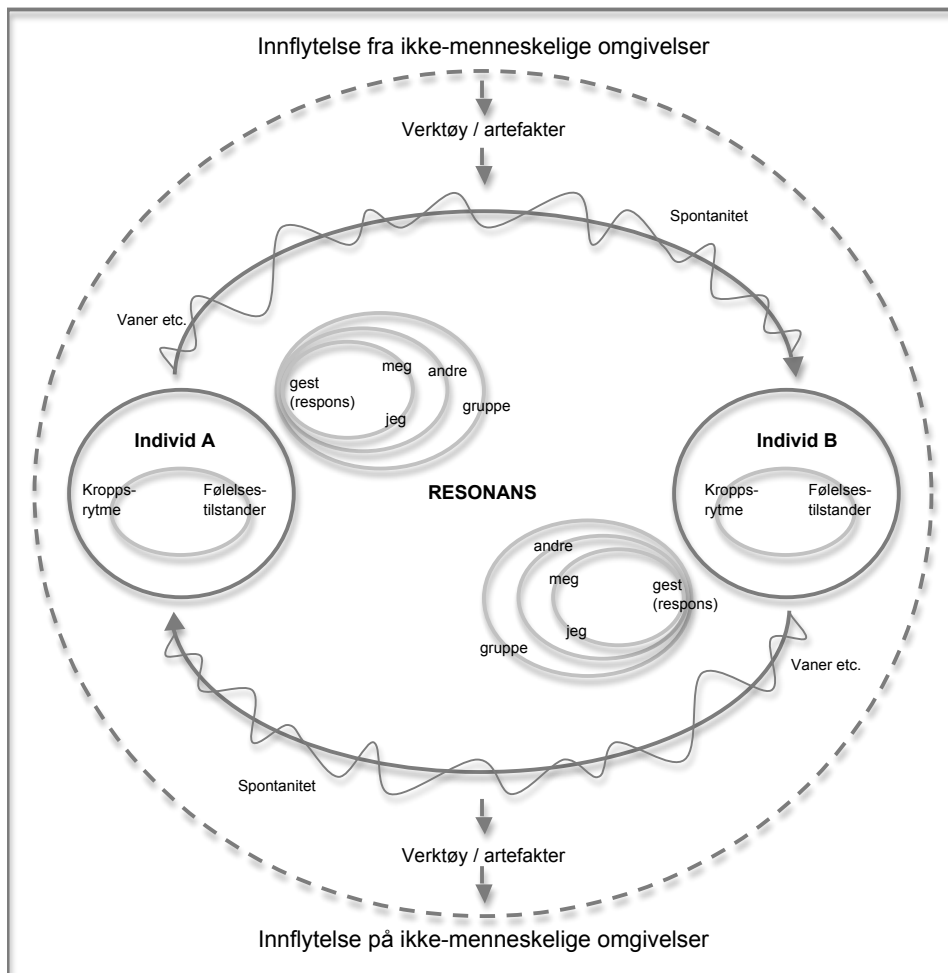
Komplekse responderende relateringsprosesser

Komplekse responderende relateringsprosesser er samhandlingsprosesser mellom mennesker. I disse prosessene spiller symboler en viktig rolle. Stacey (2008) skiller mellom kunnskap som:

- Protosymboler – kunnskapen som skapes i menneskelig interaksjon gjennom for eksempel gester, et smil, en fysisk reaksjon
- Signifikante symboler – kunnskapen som skapes gjennom språket
- Objektgjorte symboler – kunnskapen som finnes bl.a. i form av skriftlige nedtegnelser

Stacey (2008) kaller ikke de objektgjorte symbolene kunnskap, men representasjoner eller artefakter. De spiller en viktig rolle i kunnskapingsprosesser, men må ikke forveksles med den kunnskap som fordrer meningskaping mellom mennesker i felles handling og praksis. Mening kan i dette perspektivet ikke lagres eller knyttes til et objekt, men oppstår som følge av samhandling og interaksjon mellom mennesker.

I figuren illustreres kommunikasjon i Staceys (2008) kompleksitetsperspektiv.



Figur 4: Gest-respons: Det vanemessige og det spontane (Stacey 2008:113)

Oppsummering:

Mange har forsket på hvordan implementeringsprosesser foregår, og i vår gjennomgang fokuserer vi på to ulike perspektiver på hvordan dette behandles i litteraturen. Det rasjonelle perspektivet har en deduktiv tilnærming til prosessen, mens det relasjonelle perspektivet er induktivt. Fullan (2007) har empiri om implementering fra skolefeltet, og bruker rasjonelle og relasjonelle tilnærminger når han beskriver utfordringer implementeringsprosesser ofte innebærer.

I implementeringsprosesser har kunnskap og kunnskapsdeling en sentral rolle. Når organisasjonsteorien behandler kunnskapsbegrepet er det to hovedperspektiv som går igjen; det strukturelle og det prosessuelle (Newell et al 2002). Det ene utelukker ikke det andre, de er i samspill med hverandre. Rollen tacit (taus) og eksplisitt kunnskap spiller i prosessene, er det delte meninger om. Noen av klassikerne i organisasjonsteorien som Nonaka & Takeuchi (1995), Bosirot (1995) og Davenport & Prusak (1998) hevder at det er en distinksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap, og har utviklet kunnskapsdelingsmodeller på grunnlag av det. Kunnskapsdelingsmodellene har et mål om å frigjøre taus kunnskap slik at den blir anvendbar for organisasjonen. Tar vi Staceys (2008) perspektiv, vil ikke målet være kjent, resultatet av implementeringen vil være avhengig av prosessene som foregår mellom menneskene i organisasjonen, mellom mennesker og grupperinger, mellom grupperinger osv.

2.4 Det nyinstitusjonelle perspektiv på kunnskapsoverføring

Det er mange (Szulanski 1996, Simonin 1999, Røvik 2000) som har forsket på hvilke betingelser som fører til vellykket kunnskapsoverføring. Ofte er forskningen basert på rasjonelle antakelser om kunnskap som noe tingliggjort, som et avgrenset objekt, og overføringen som en form for transport eller diffusjon (Latour 1987, Szulanski 1996). Motsatsen til det rasjonelle synet står Sahlin – Anderson og Engwall (2002) for. Deres tilnærming omtales som ”management kunnskap”, og tar utgangspunkt i at når oversettelse skal studeres er det ikke en fysisk gjenstand som har fått sin form en gang for alle. Ideen endres og omformes etter hvert som nye aktører kommer i kontakt med den. Latours (1986) oversettelsesbegrep står sentralt i dette. En oversettelse forklares som det å skape et definert mønster, et objekt, eller det Latour (1986) kaller en inskripsjon, med det som formål å føre inskripsjonen mot et bestemt mål.

According to the latter, the spread in time and space of anything-claims, orders, artefacts, goods – is in the hands of people; each of these people may act in different ways, letting the token drop, or modifying it, or deflecting it, or betraying it, or adding to it or appropriating it

(Latour 1986:267)

Vi vil forfølge noen av resonnementene i nyinstitusjonalismen, fordi det kan gi bedre innsikt i enkelte fenomen som vi oppfatter som relevant i forhold til vår problemstilling. For det første er det en diskusjon i fagfeltet om oversettelse er en teori eller en metafor. Czarniawska og Sèvon (1996) introduserer 'oversettelse' som et metaforisk begrep for å revitalisere teorier om organisatorisk endring, samtidig som de understreker at det er vanskelig å forsøke å operasjonalisere det. Røvik (2007) har utviklet en translasjonsteori hvor tanken er operasjonalisering. Czarniawska (2007) sier det er en lang tradisjon for å bruke metaforer i organisasjonsteorien. Metaforenes muligheter er velegnet for eksempel i organisasjonsanalyser hvor en står overfor komplekse fenomen som er lite utforsket og forstått (Røvik 2007:339). Samtidig er bruken av metaforer slik at den kan friste til forenklinger både av fenomenet som studeres og selve metaforen. Morgans (2004) organisasjonsbilder er et klassisk eksempel på at metaforer kan være nyttige for å forstå et fenomen i lys av et annet. Metaforer bidrar til å sette spørsmålsteget ved fastlagte mønstre, og kan slik føre til å endre disse.

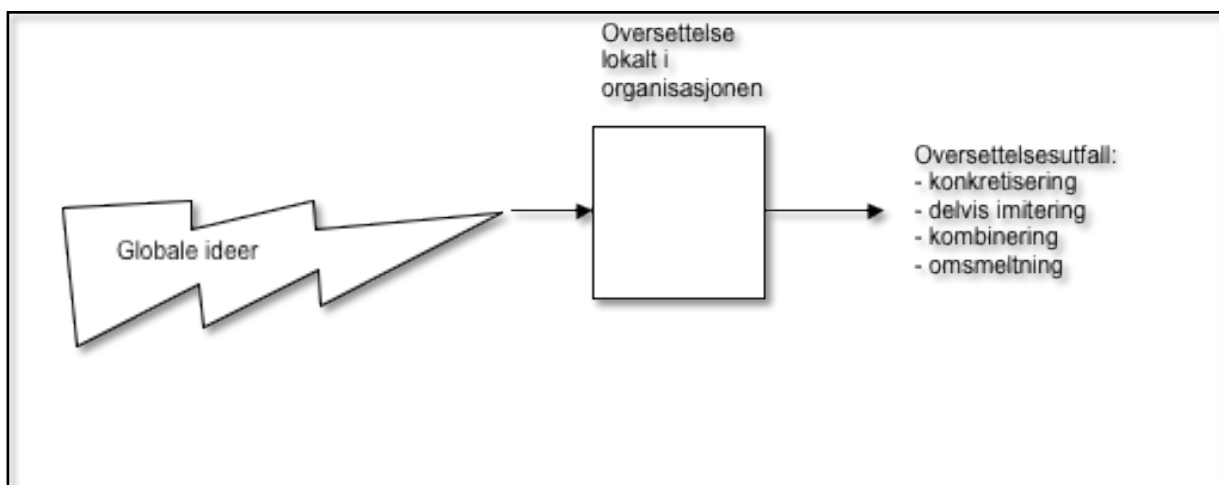
Teori er noe annet enn metaforer. Teori søker å skaffe orden og oversikt over en komplisert virkelighet, og legger et sett av antakelser om virkeligheten som gir et tankemessig og forenklet bilde av hvordan vi tror at virkeligheten henger sammen, (Jacobsen og Thorsvik 1997). I tillegg kan anvendelse av teori være en forklaring, og gi oss innsikt og forståelse av et gitt fenomen som gir oss mulighet for å handle annerledes (K.Grønhaug i *Kunnskapsledelse* Nordhaug 2002). Antakelsene vi får fram ved å støtte oss til teori antas å ha gyldighet ut over et empirisk tilfelle, og kan av den grunn være generaliserbare. Weick (1989) hevder at gjennom verifikasjon og validering demonstrerer teorien at de antatte sammenhengene faktisk eksisterer.

I en translasjonsteoretisk tankegang er det rom for lokale variasjoner i måten ideene tas i bruk på (Røvik 2007). Dette poenget fanger Røvik (2007) inn ved å klassifisere fire

hovedkategorier for oversettelse; konkretisering, delvis imitering, kombinerings og omsmelting. Graden av vellykkethet i overføringen av et gitt program vil derfor avgjøres i møte med lokal kontekst.

Vi har nevnt at vi er opptatt av å forstå aktørenes handlinger i oversettelsesprosesser, og spørsmålet vi vil dvele litt med nå er hvordan den skandinaviske nyinstitusjonalismen fokuserer på dette. Som nevnt i avsnittet over mener Røvik (2007) at en oversettelsesprosess kan følge regelsettet konkretisering, delvis imitering, kombinerings og omsmelting. Denne måten å se oversettelsesprosesser på fordrer at organisasjonen betraktes som en enhetlig aktør, noe som vanskeliggjør studiet av oversettelsesprosesser fordi vi oppfatter at det har med mange aktører å gjøre. Røviks kategorier handler om utfallet eller resultatet av oversettelsesprosessene.

Visualiseringen av regelsettet kan se slik ut:



Figur 5: Visualisering av regelsettet

Oppsummering:

Problemstillingen vår skal ta den empiriske testen på om Premis-gruppen har lyktes i å implementere 'Kjærlighet og Grenser' ved å se på det som har bidratt til at tiltaket enten lever videre eller er forkastet av skolen. I den grad vi kan si at 'Kjærlighet og Grenser' har blitt en del av skolens praksis, er institusjonalisert, kan vi konkludere med at overføringen har vært vellykket. Slik vi ser det strekker ikke Røviks begrepsapparat til for å følge prosessene mellom aktørene på mikronivå, og passer best når vi skal undersøke om 'Kjærlighet og Grenser' er institusjonalisert i skolen.

2.5 Virusmetaforen; en variant av det nyinstitusjonelle perspektivet

Når Røvik (2007) innfører virusteorien innebærer, dette å bruke en metafor som metode. Røvik overfører et begrep fra en sammenheng til en annen der begrepet opprinnelig ikke hører hjemme. Røvik (2007) påpeker likheter mellom spredning av organisasjonsideer og virus. Enkelte organisasjonsideer spres på smitteliknende måter når de reiser mellom personer og organisasjoner, innenfor og mellom felt og sektorer, og på tvers av landegrenser og kontinenter. I likhet med virus kan organisasjonsideer smitte på mange måter. Det kan skje ved direkte kontakt mellom 'smittede' og 'usmittede', men den kan også overføres mer indirekte ved hjelp av idébærere (aktører eller institusjoner som formidler og sirkulerer ideer om organisering og ledelse). Virus er en passiv transportør, mens idébærere er aktive translører av organisasjonsideer. Idéspredning foregår ofte mer utydelig og indirekte, og har mer komplekse mønstre en virussmitte. Enkelt beskrevet kan man si at på samme måte som en virusinfeksjon fremstår som en kompleks og dynamisk samvirkning mellom virus og vertscelle, er implementering av en organisasjonsidé avhengig av det samspillet som foregår i og rundt organisasjonen.

Virusmetodologien har to typer immunitet, medfødt og ervervet (Røvik 2007). I en organisasjonssammenheng er Røvik (2007) opptatt av om man har immunitet for smitte av nye ideer, og om den er medfødt, eller om man er vaksinert. Dette omtales som forsvarsmekanismer, og kan handle om et ytre eller indre forsvar. Nye ideer kan hindres av det ytre forsvarsverket organisasjonen har, hvor det for eksempel er sperrer mellom der ideen kommer inn, og der den skal settes i verk. Ytre forsvar brukes her som en samlebetegnelse på et sett mekanismer som kan føre til at ideer som fanges opp i ledelsen, av ulike grunner ikke finner veien innover og nedover i organisasjonen. Slike mekanismer har bakgrunn i organisasjonsinterne blokkeringer mellom arenaer for ideer og prat og arenaer for praksis (jf den hierarkiske oversettelseskjeden s 24). Ideer kan fanges opp, diskuteres og utredes, og kan være atskilt fra de stedene der praksisutøvelsen foregår. Dette kan fungere som grenser for inntrengning av ideer i praksisfeltet. Effektene av slike barrierer mellom arenaer kan forsterkes av andre mekanismer, og kommer til uttrykk ved at ledelsen ikke prøver hardt nok å implementere og oversette ideene slik at de får konsekvenser i praksisfeltet. Røvik (2007) har flere årsaksforklaringer på dette. Tradisjonelle og hierarkiske organisasjoner kan utvikle en naiv tro, og dermed stole på at det å diskutere og så vedta innføring av organisasjonsideer,

stort sett er ensbetydende med at de ”de facto” blir implementert av lojale underordnede (Nilsen 2007).

En annen mekanisme er at modernitetsnormene for samtidens organisasjoner kan bidra til at lederes oppmerksomhet og innsats rettes mot slike ideer (Røvik 2007). Paradoksalt nok kan modernitetsnormene bidra til å trekke lederes oppmerksomhet bort fra spørsmål om implementering av de samme ideene. Å bruke tid på nye organisasjonsideer er ikke alltid forenlig med å ha tid, kraft og motivasjon til å implementere dem. Implementering forløper ofte svært langsomt, langvarig og er heller ”grå” prosesser, med en ufattelig og utmattende detaljrikdom og ikke sjelden med nokså upredikerbare utfall (Røvik 2007).

Et ytterligere forhold er turnover av ledere. Den som slutter tar med seg erfaringer og innsikter om sine ideer som ofte er ideer som er i ferd med å bli implementert. En leders avgang kan bidra til organisatorisk glemsel om ideen, og den nye lederen som kommer har ofte et markeringsbehov ved å ta inn nye reformideer (Røvik 1998).

Når det er blitt alvor av å implementere ideene i praksisfeltet og det ytre forsvaret ikke holder, aktiveres det indre forsvarsverket. Ideen man forsøker å innføre kan være for enkel i forhold til kompleksiteten i praksisfeltet. Dette omtaler Røvik (2007) som inkompatibilitetsargumentene. Løsningene praksisfeltet har er bedre enn de nye, fordi de er slipt til over lang tids prøving og feiling, og fordi de ansatte har erfaringsbasert og gjerne taus kunnskap om hvordan de skal brukes. Denne formen for inkompatibilitet blir oppdaget når man forsøker å implementere nye reformideer. Utfallet kan bli at den nye ideen blir frastøtt. Røviks (2007) andre inkompatibilitetsargument handler om verdier. Det er knyttet til organisasjoner som har bestemte verdier og normer de skal ivareta. Eksempler er skoler som skal bruke sin tid på undervisning eller sykehjem som skal hegne om omsorgsverdier osv. Argumentet som ofte brukes i slike situasjoner er at den nye reformideen ikke er i samsvar med de verdier og hensyn institusjonen er grunnleggende forpliktet på. Slike argumenter er effektfulle og kraftige. Det kan være riktig at reformideen ikke passer inn i organisasjonen, og det kan føre til alvorlige konsekvenser om lederen ikke tar hensyn til argumentene. I verste fall kan det føre til systemsammenbrudd for eksempel ved oppsigelser, tap av omdømme osv. Ledelsen har ofte distanse til praksisfeltet i organisasjonen, og har ikke de nødvendige kunnskapsmessige forutsetninger til å etterprøve inkompatibilitetsargumentenes faktiske sannhetsgehalt.

Røvik (2007) mener at en slik situasjon kan løses om lederen er en sterk translatør som kombinerer kyndighet og myndighet. Kyndigheten består av grundig kunnskap til det praksisfeltet der ideen skal oversettes, implementeres og tas i bruk, og han begrunner det med to forhold. For det første kan kunnskap om praksisfeltet være avgjørende for translatørens legitimitet, ikke minst blant berørte i praksisfeltet. Det kan i neste omgang ha konsekvenser for lederens autoritet, blant annet for å få gjennomslag for forslag til lokal utforming av ideen. For det andre trenger translatøren grundig kunnskap om praksisfeltet for selv å kunne etterprøve og gjøre seg opp en mening om fornuften og sannhetsgehalten i argumentene om at den foreliggende ide ikke passer inn, og slik kan få uheldige konsekvenser dersom man forsøker å implementere den. Etterprøvingen av inkompatibilitetsargumentene vil være avgjørende for om man bestemmer seg for enten:

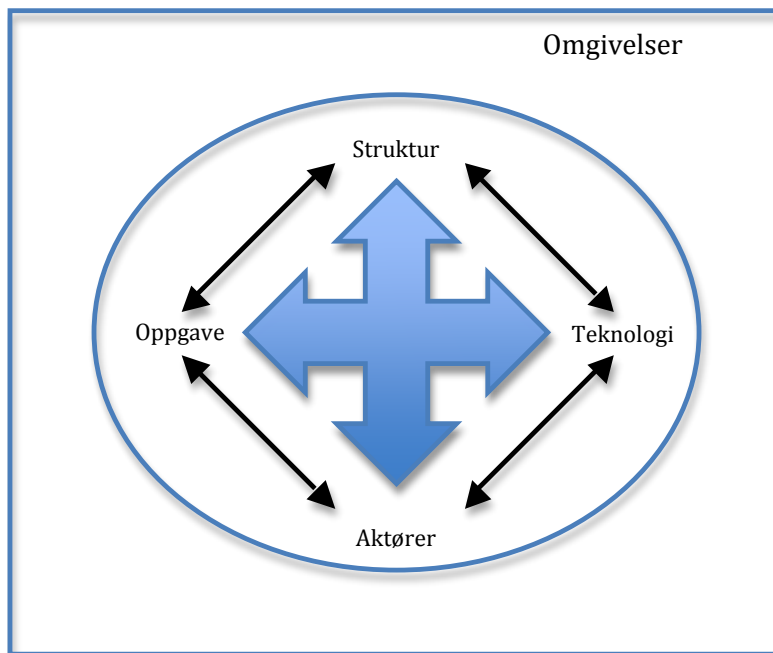
- a) å avslutte og innstille reformforsøket
- b) å justere kusen, det vil si oversette ideen til en annen versjon
- c) å holde stø kurs, beholde den oversatte versjonen man allerede har valgt og trykke på for å få den implementert.

Lederens myndighet i denne sammenhengen fordrer et nært samarbeid med de som besitter formelle maktposisjoner i organisasjonen, andre ledere for eksempel (Røvik 2007).

Røvik (2007) hevder at organisasjoner som har medfødt immunitet kan på grunn av sin art eller type være uimottakelig for bestemte typer organisasjonsideer.

Oppsummering:

Billedlig sagt vil 'Kjærlighet og Grenser' i denne konteksten være viruset som trenger seg inn i vertskroppen for så å spre smitte. 'Kjærlighet og Grenser' er ikke en organisasjonsidé, men teknologi/verktøy, jf Leavitts diamant (figur 6).



Figur 6: Leavitts diamant(1965)

Leavitts diamant (1965) illustrerer en relasjonsmodell og bruker følgende elementer:

Oppgaver, struktur, teknologi og deltakere. Disse samvirker i et system, og modellen viser på en deskriptiv måte hvordan endring ett sted påvirker hele organisasjonen.

Sett i forhold til Leavitts diamant er et kunnskapsbasert tiltak teknologien – verktøyet – i relasjonsmodellen. Dette verktøyet, det kunnskapsbaserte tiltaket for bruk i skolen, skal spres til 49 kommuner i to fylker. Vi står overfor et idésystem som skal spres fra et nasjonalt kompetansesenter via kommunale ruspolitiske vedtak som legitimerer spredningen av de kunnskapsbaserte programmene.

Mange av de mekanismene som utløses via 'Kjærlighet og Grenser' idéspredning, har flere likhetstrekk med virusmetaforen. Virusmetaforen kan dermed være et anvendelig analyseverktøy for vår analyse av innsamlede data.

Ut fra dette blir det viktig for vår analyse å se om oversettelsesprosedyrene for 'Kjærlighet og Grenser' bygger bro med det som allerede er i skolen, jf Institutional bridging: A longitudinal study of change projects in an offshore construction yard: Presented at Academy of Management Annual Meeting August 6-1 Irgens, Erik J., Ness, Harald, 2004. Rapport i institusjonsserie.

Vi må også se om 'Kjærlighet & Grenser' passer i forhold til de normer, verdier og overordnede samfunnshensyn som noen i skolen mener å ha ansvar for å ivareta, og om 'Kjærlighet & Grenser' i tilstrekkelig grad tar hensyn til enkeltpersoners og/eller organisasjonsinterne grupperes interesser når det er bestemt at tiltaket skal implementeres.

Videre kan det handle om at 'Kjærlighet og Grenser' oppfattes for forskjellig i forhold til skolens ordinære måte å drive rusforebygging på. Men det kan også handle om at skolen har immunitet som er ervervet gjennom andre forsøk på å ta i bruk rusforebyggingsprogrammer som har endt med negative erfaringer, og på denne måten skaper motstand.

2.6 Oppsummering

Etter vår oppfatning kan implementering av kunnskapsbaserte tiltak i skolen betraktes som et utviklingsarbeid. For oss betyr dette at kvaliteten på implementeringsarbeidet aldri vil bli bedre enn den måten den enkelte skole anvender tiltaket på etter at implementeringsarbeidet er over.

Som man ser i de teoretiske perspektivene vi har valgt, er det en linje fra et individperspektiv til et organisasjonsperspektiv, når det gjelder oversettelser av nye ideer og implementering av disse. Vi har valgt Stacey (2008) og Røvik (2007) sine tilnærminger på kunnskapsoverføring og kunnskapsdeling. Vi oppfatter at disse forfatterne kompletterer hverandre, og dette gir oss et grunnlag for bearbeiding og analyse av våre funn.

3 Metode

I dette kapittelet vil vi først reflektere over vårt valg av forskningsdesign, deretter redegjøre for de metodevalgene vi har tatt. Metodevalgene innebærer en gjennomgang av hva vi har samlet av data, hvordan dette har foregått og hvilke styrker og svakheter dette har. Først tar vi for oss hensikten med masteroppgaven for det er den viktigste rettesnoren for våre metodiske valg. Det ontologiske perspektivet har betydning for hva vi leter etter, det generelle lovmessige eller det unike.

3.1 Ontologi og epistemologi

I problemstillingen vår sier vi noe om hvordan vi betrakter den kommunale virkeligheten når vi skal samle informasjon om hvordan implementering av kunnskapsbaserte forebyggende tiltak foregår. Våre oppfatninger om hvordan verden ser ut (ontologi), og hvordan vi kan tilegne oss kunnskap om denne virkeligheten (epistemologi), påvirker oss. Ved å ta utgangspunkt i begrepene ontologi, epistemologi og metode skal vi redegjøre for vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Hvordan vi posisjonerer oss ontologisk og epistemologisk har betydning for vårt valg av forskningsmetode (Ness 2003). De grunnleggende antakelser ved de forskjellige forskningsparadigmer presenteres i tabellen nedenfor, og hjelper oss til å forklare våre valg av perspektiv/er.

Paradigme	Positivism	Postpositivism	Kritisk teori	Konstruktivism
Ontologi	Naiv realisme: "Virkelig" virkelighet som kan forklares	Kritisk realisme: "Virkelig" virkelighet som kan forklares ved statistisk sannsynlighet	Historisk realisme: "Forestilt" virkelighet, skapt av sosiale, politiske, kulturelle, økonomiske, etniske og kjønnsmessige verdier utkrystallisert over tid	Relativisme: Individuelle konstruksjoner av virkeligheten
Epistemologi	Dualisme/ objektivism: Virkelige funn	Modifisert dualisme/ objektivitet: Kritisk tradisjon, flere funn sannsynlig sanne	Transaksjonelle/ subjektivitet: Verdibaserte funn	Transaksjonelle/ subjektivitet: Skapte funn

Metodologi	Eksperimentell Manipulere variabler Verifikasjon av hypoteser Hovedsakelig kvantitativ metode	Modifisert eksperimentell Manipulere variabler Kritisk "multiplism" Falsifikasjon av hypoteser Kan inkludere kvalitative metoder	Dialog/dialektisk	Hermeneutisk/ dialektisk
------------	---	---	-------------------	-----------------------------

Tabell 4: Grunnleggende ved forskjellige forskningsparadigmer (Ness 2003:32)

I vår studie må vi avklare om menneskene som deltar i implementeringsprosessene av kunnskapsbaserte tiltak i skolen utfører oppgavene ut fra lovmessigheter, eller om de skaper mening om tiltaket ut fra sin eksklusivitet. Det positivistiske perspektivet tar utgangspunkt i at sosiale systemer består av lovmessigheter, og i en forskningssammenheng ønsker man å avdekke lovmessighetene (Jacobsen 2005). Andre hevder at sosiale systemer i liten grad kan styres ut fra lovmessigheter i og med at mennesker konstruerer virkeligheten etter hvert som de lærer og tar til seg ny kunnskap (Stacey 2008). Etter vår oppfatning kan vi vanskelig snakke om entydige lovmessigheter når mennesker skal tolke og iverksette tiltak som i stor grad er basert på holdninger og etikk. Alle som involveres i implementeringsprosessen må ta stilling til og skape mening om tiltaket ut fra sin for-forståelse, kulturelle bakgrunn og sitt sosiale ståsted. Hvis ikke blir det vanskelig å være troverdig i formidlingen av tiltaket til elever og foreldre.

Vårt ontologiske ståsted påvirker metodevalgene vi gjør videre i oppgaven, og får betydning for hvordan vi kan tilegne oss kunnskap om temaet vi skal forske på. Å avklare hvordan vi kan tilegne oss kunnskap om implementering av kunnskapsbaserte tiltak i skolen kan gjøres ved å ta utgangspunkt i ulike epistemologier. En positivistisk tilnærming tar utgangspunkt i en objektiv tilnærming til forskningsfeltet, hvor det er et klart skille mellom forskeren og det som det forskes på. Fakta om forskningsfeltet innhentes ved hjelp av sansedata, det vi kan se, høre og føle. Menneskers opplevelse av situasjonen legges det mindre vekt på. Det er den objektive sannhet forskeren er på jakt etter.

Menneskers erfaringsbaserte kunnskap tar utgangspunkt i hvordan mennesker tenker og handler, og hvordan samhandling mellom det enkelte mennesket og dets omgivelser foregår. Det subjektive perspektivet står sentralt, og forskerens oppgave blir å sette seg inn i hvordan mennesker fortolker sosiale fenomener i en gitt kontekst. Denne måten å skaffe seg kunnskap på, krever at vi som forskere går ut i skolene og aksepterer at deres virkelighetsforståelse kan

være fundert i objektive eller konstruerte oppfatninger. Dette fordrer en pragmatisk epistemologisk tilnærming fra vår side.

3.2 Valg av metode for datagenerering

Forskningsspørsmålene er vårt utgangspunkt for å vurdere hvordan datainnsamlingen skal foregå. Å gjennomføre en dokumentanalyse anser vi som nødvendig for å ha en formening om hvordan andre har fortolket implementering av kunnskapsbaserte programmer i skolen. Vi har valgt en kvalitativ metode i vår oppgave. En kvalitativ metode er definert som en innsamling og bearbeiding av opplysninger med mål å få frem intensjoner og mønster i sosiale sammenhenger (Almås 1990). Vårt valg av kvalitativ metode har materialisert seg i en gjennomføring av to gruppeintervjuer i to kommuner. I tillegg har vi gjennomført en deltakende observasjon.

3.3 Induktiv eller deduktiv tilnærming

Jacobsen (2005) forklarer forskjellene mellom induktiv og deduktiv tilnærming på et forskningsopplegg som følger:

- Induktiv tilnærming: Man beveger seg fra empiri til teori. Et eksplorerende opplegg som vil si å finne ny kunnskap på områder hvor det finnes lite forhåndskunnskap.
- Deduktiv tilnærming: Man beveger seg fra teori til empiri. Ved å formulere en hypotese vil man søke å bekrefte eller avkrefte antagelser på områder hvor det finnes mye forhåndskunnskap.

En induktiv tilnærming vil altså si at en forsker først utfører en datainnhenting knyttet til et fenomen for å skaffe seg innsikt i problemstillingen. Dette gir en forståelse som brukes for å danne seg et bilde av situasjonen, for deretter å bruke det som utgangspunkt for formuleringen av en teori som lar seg teste deduktivt. Her blir teoriene først lagd etter at observasjonene er utført, teorien danner ikke utgangspunktet for observasjonen. Når man velger en induktiv tilnærming vil det si at man beveger seg fra enkeltiakttagelser til allmenne generaliseringer.

Den deduktive tilnærmingen er det motsatte av den induktive. Her tar man utgangspunkt i en teori, og dette danner utgangspunkt for datainnhenting. Mens en induktiv tilnærming egner

seg til å produsere teori, vil vi måtte benytte oss av en deduktiv tilnærming hvis vi ønsker å teste teorien.

For vår oppgave, er den induktive tilnærmingen det som gir oss mulighet til observasjon og analyse av fenomenet 'Kjærlighet og Grenser'.

3.4 Intensivt eller ekstensivt design

Forholdet mellom ekstensivt og intensivt design på studier som skal gjennomføres kan karakteriseres som et valg mellom to dimensjoner. I dette ligger et valg mellom det å gå bredt ut med det stort utvalg av informanter, kontra det å gå dypere inn på få informanter. Det intensive designet vil ofte si at man ut av de få informantene får et bredt utvalg variabler å behandle. Visa versa, i et ekstensivt design vil mange informanter gi data knyttet til et avgrenset sett med variabler.

Ved å ha et intensivt design på studien kan man få frem data som er relevant gjennom at det er en nærhet til det man studerer. Det kan også forventes en stor intern validitet. Velger man et ekstensivt design er det det mer generelle man undersøker. Dette kan gjøre at man mister nyanser som ikke lar seg generalisere i for eksempel en spørreundersøkelse, men som kommer frem i en samtale menneske til menneske.

Å utføre en case-studie er egnet til å få tak i samspillet mellom en spesifikk kontekst og et fenomen (Jakobsen 2005). Dermed vil det å benytte en intensiv design være egnet for å få tak i samspillet mellom et fenomen – 'Kjærlighet og Grenser' og en kontekst – kommune/skole.

Vi mener at det å velge et intensivt design på studien vår gir oss god informasjon når vi skal svare på forskningsspørsmålene. Når vi velger en multicase-studie kan dette oppfattes som om vi er i ferd med å generalisere og nærme oss en ekstensiv innfallsvinkel, siden det kan se ut som om man går bredt ut i studien. Gjennom at vi utfører og oppsummer de forskjellige casene adskilt, fastholder vi allikevel på dette er et intensivt design.

3.5 Nærhet eller distanse

Vi har valgt en kvalitativ og induktiv tilnærming på det vi vil studere. Begge er tilsatt i organisasjoner som er involvert i arbeid med implementering og kunnskapsoverføring. Dermed har vi et ståsted som kan utfordre objektiviteten, bl.a. ved at vi sitter med erfaringer som kan fargelegge og gi føringer for vår tolkning av informantenes svar.

Den nærhet vi har til det vi skal studere er etablert gjennom at en av oss har vært bindeledd mellom det statlige nivået KoRus og kommunen i forberedelsesfasene til Premis. Denne nærheten har en positiv side ved at kunnskapen om systemet er god. Ulempene er at man kan ha med seg en forutinntatthet som er skapt på bakgrunn av erfaringer som er gjort i en annen sammenheng, og som ikke har overføringsverdi til det vi ønsker å studere.

Det å være to har i denne sammenheng vært verdifullt. Det å kunne være ”djevelens advokat” for hverandre har på mange måter gitt oss viktige korrektiver i diskusjonen rundt tolkning av data.

Vi har støttet oss til et synspunkt som fremholder at avstand til forskningsfeltet ikke nødvendigvis er til hinder for å ha en troverdig behandling av data. Forskeren vil kunne gå dypere inn i de enkelte informanters forståelse og fortolkning ved å ha en nærhet til problemstillingen og temaet (Jacobsen 2005).

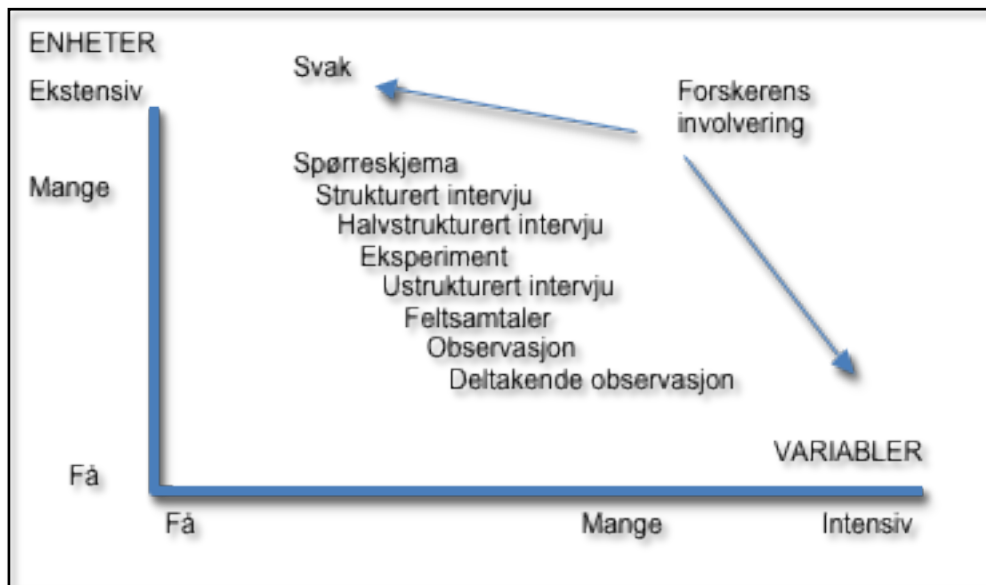
Som vi nevner tidligere, er vår epistemologiske tilnærming vanskelig forenelig med et positivistisk perspektiv på forskning. Vi vil ta vare på og bruke dimensjonen som går ut på at mening blir skapt i dialogen mellom mennesker, både i en informantgruppe og mellom gruppen og forskeren.

Vår konklusjon er at vi, gjennom vårt samarbeid om oppgaven, basert på at vi har to forskjellige ståsted, og gjennom en stadig refleksjon over egen rolle i forhold til informantene, har greid å skape det nødvendige nærhet-avstands forholdet for å kunne presentere en reliabel og valid analyse av våre funn.

3.6 Valg av metode for datagenerering

Vi har valgt en kvalitativ metode for vår innhenting av data. Kvalitative undersøkelser generer data på en annen måte om sosiale fenomener enn det kvantitative undersøkelser gjør.

Fossaskåret (1997) presenterer Peter Worsley (1970) og Cato Wadel (1991) sin måte å illustrere forskjellene på i kvalitative og kvantitative undersøkelser på i denne figuren:



Figur 7: Innhenting av data (Fossaskåret 1997:26)

Figur 7 illustrer forskjellene mellom metodene og viser til teknikker for å samle inn opplysninger direkte fra mennesker eller grupper av mennesker.

I vår oppgave har vi valgt å ha flere case som tilnærming til det empiriske feltet, en tilnærming som av Yin (2003) beskrives som en multicase tilnærming. Dette fordi vi ønsker et bredere perspektiv på det vi studerer.

For å avgjøre om casestudie er den rette forskningsstrategi å velge sammenlignet med andre strategier, lister Yin (2003) opp tre forhold som må belyses ved det aktuelle forskningsprosjekt:

- a) Hvordan problemstillingen er formulert?
- b) Grad av fokus på det nåtidige i motsetning til historiske hendelser.
- c) Grad av kontroll som forskeren har over aktuelle hendelser.

Hvis problemstillingen er formulert som et ”hvordan” eller et ”hvorfor” spørsmål, er sjansen stor for at casestudie er en hensiktsmessig forskningsstrategi, ifølge Yin (2003). I motsetning til å etterspørre hyppighet eller forekomsten av noe, krever et ”hvordan” eller ”hvorfor” spørsmål at man følger en sak over tid. På den måten hevder Yin (2003) at casestudien egner seg til å studere et fenomen i dybden over et visst tidsrom. Eksperiment og historie er også forskningsstrategier som er anvendelig ved den typen spørsmål. Derfor er det viktig å belyse i hvilken grad man skal ha tak i nåtidige hendelser i motsetning til historiske (deskriptive) hendelser (punkt b). En må også vurdere graden av kontroll forskeren har over aktuelle hendelser (eksperimentelt) (punkt c) som skal studeres, for å ta en kvalifisert avgjørelse. Ifølge Yin, vil casestudien være den foretrukne forskningsstrategi hvis man skal studere nåtidige hendelser (punkt b), uten at man kan manipulere med de relevante handlingene (punkt c). Casestudien har som utgangspunkt et nåtidig fenomen hvor variablene er så mange at de ikke lar seg kontrollere en etter en. Dette står i motsetning til historien som forskningsstrategi, fordi den tar for seg det som har skjedd i fortid, og eksperiment som forskningsstrategi er opptatt å ha fullstendig kontroll og manipulasjonsmulighet over de uavhengige variablene.

Fordelen med casestudier er at man kan dra veksler på ulike typer datakilder som intervjuer, deltakende observasjon, dokumentanalyser osv. Det kompenseres for et tilsynelatende u håndterlig sett med variabler. Casestudien er relevant i tilfeller der et ”hvordan” eller et ”hvorfor” spørsmål stilles vedrørende et nåtidig sett med hendelser som forskeren har liten eller ingen kontroll over (Yin, 2003: 9). Casestudie som forskningsstrategi defineres av Yin (2003:13,14) slik:

The Case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident. The case study inquiry copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis

Yin (2003:46) sier at multicase design har fordeler og ulemper som i casestudier, men betraktes som mer robuste. Valget om å gjøre studien som en multicase studie utfordrer oss på

å håndtere det enkelte case på en måte som viser at det har en spesiell hensikt. Dette beskriver vi nærmere i kapittel 6.

Vi har gjennomført kvalitative gruppeintervju med informanter i to kommuner som har innført 'Kjærlighet og grenser'. Gruppeintervju er en metode som har passet bra i vår undersøkelse, i og med at de kommunale Premis-gruppene er organisert som grupper. Vi vurderte om det var mest hensiktsmessig å gjennomføre individuelle intervju med de som var med i Premis-gruppene, men har konkludert med at vår undersøkelse vil ha større gyldighet om vi samler gruppensynspunkter om det fenomenet vi studerer. Det er gruppens felles forståelse om hva som har skjedd i den kommunale prosessen med å spre kunnskap om, og implementeringen av, 'Kjærlighet og Grenser' vi har behov for å få innsikt i, mer enn individuelle synspunkter om det samme. Vi tror at vi får flere verdifulle synspunkter gjennom en samtale mellom gruppe medlemmene enn å intervju dem hver for seg. Slik vi har beskrevet kunnskapsdelingsbegrepet i kapittel 2, oppfatter vi at det kollektive minnet favner bredere enn det individuelle. Samtalen mellom mennesker generer ofte flere tanker enn samtalen i den enkeltes hode. Derfor har vi valgt gruppeintervju som datainnhentingsmetode. Vi er klar over at resultatene av gruppeintervjuene vil være påvirket av prosessene i gruppen, og at de kan være følsomme for de makt- og dominansforhold som i større eller mindre grad preger prosessen (Jacobsen 2005:155). Intervjuene kan slik gi oss et innblikk i hva gruppen har vært enig eller uenig om i løpet av prosessen, og hvordan de selv vurderer å bli oppfattet i sitt møte med skolen.

Intervjuene er gjennomført som ustrukturerte intervjuer (jf figur 7, s. 49). Vi ga på forhånd gruppene et informasjonsskriv om undersøkelsen, hvor vi avtalte tidspunkt for gjennomføring av intervjuene (vedlegg 1. Vår rolle var å legge til rette for et møte med gruppen, hvor de i størst mulig grad kan gi oss innsikt i hvilke erfaringer de sitter med etter å ha sluttført arbeidet med Premis. Det har ikke betydd fullstendig passivitet fra vår side, men at vi har lagt grunnlaget for en form på intervjuet som i størst mulig grad får gruppen til å formidle sin historie uten for mange forstyrrelser av oss. Allikevel var vi forberedt på å utfordre gruppen når vi hadde behov for å utdype tema som de tok opp, og som vi trengte mer innsikt i for å forstå fenomenet bedre.

Gruppesammensetningen har vært som de var når de eksisterte som de kommunale Premis-gruppene. Som tidligere nevnt er Premis-gruppene tverrfaglige og tverretatlig sammensatt, og

i vår sammenheng betrakter vi dem i utgangspunktet som heterogene grupper. Samtidig har gruppene homogene egenskaper, i og med at det vi har fokus på er arbeidsoppgavene gruppene har hatt med å spre kunnskap om kunnskapsbaserte rusforebyggende tiltak i egen kommune. Vi har ikke sett noen grunn til å endre gruppesammensetningene i vår studie. Gruppene har gitt oss tilgang på førstehåndskunnskap om det vi har vært på jakt etter av innsikt, ved at de har fått presentert sin opplevelse og fortellinger om prosessene de kommunale Premis-gruppene gjennomgikk i kunnskapsoverføringen av ”Kjærlighet og Grenser” til skolene.

Videre har vi benyttet deltakende observasjon. Dette har vært en viktig innfallsvinkel for oss, for på den måten å få innsikt i hva skjer blant aktørene i de kommunale Premis-gruppene som er i oppstarts- og mellomfasen i arbeidet med å innføre kunnskapsbaserte rusforebyggende tiltak. En sentral del av prosessen i Premis er å bidra til nettverksbygging mellom kommunene som deltar. Dette gjøres ved å arrangere erfaringssamlinger for deltakerkommunene tre ganger i løpet av tre års perioden Premis pågår. Dette året ble arrangementet gjennomført ved bruk av metoden *Open Space*⁶. Den ene av oss hadde ansvaret for gjennomføringen av dagen, den andre var med som deltakende observatør. Jacobsen (2005) mener at det er tre forhold som er avgjørende for om deltakende observasjon er hensiktsmessig å bruke. Det første som må avklares er hvor observasjonen skal foretas, enten skjer det i naturlige eller kunstige omgivelser. I vårt tilfelle skjedde det i kunstige omgivelser i og med at deltakerne ble samlet på et hotell i KoRus regi. For det andre må tidspunktet for når observasjonen skal skje avklares. Tidspunktet vi valgte har hatt konsekvenser for hva vi har fått se. Deltakerne var i ulike faser av Premis-prosessen, og ville slik gi et innblikk i tematikken vi studerer ut fra deres ståsted i implementeringsforløpet. Til sist sier Jacobsen (2005) at det må avgjøres hvor lenge observasjonen skal foregå. I vårt tilfelle handlet det om 6 timer, slik at vi har fått et lite innblikk i en komplisert kommunal virkelighet.

I tillegg til deltagende observasjon og kvalitative gruppeintervju, har vi gjennomført en dokumentanalyse, hvor vi har sett på evaluering av Premis, gjennomført av Trøndelag Forskning og Utvikling (TFU). Vi har også gjennomgått relevante rapporter som sier noe generelt om rusforebygging i skolen og spesielt om implementering av rusforebyggende

⁶ Open Space er en metodikk og arbeidsform for utvikling, forandring og forankring som tilrettelegger for delaktighet, dialog og kreativitet. Metoden er utviklet av Harrison Owen (1983). Det finnes en beskrivelse av metoden i Cummings & Worley (2005:256)

tiltak. Dette omtales i litteraturen som sekundærdata eller kildegranskning (Jacobsen 2005:62/63), og vil ikke ha hovedfokuset i vår analyse. Det er primærdata fra de kvalitative gruppeintervjuene og deltagende observasjon vi har hovedfokus på. Når vi har valgt å ta med sekundærdata, er det for å gi funnene våre større gyldighet og pålitelighet ved at de understøttes med funn fra andre undersøkelser om lignende tematikk.

3.7 Om intervjuene

Intervjuene ble lagt opp som en samtale, hvor vi var opptatt av å få informantenes historie sentrert rundt tre tema:

1. Hvordan foregikk implementeringen av 'Kjærlighet og Grenser' i deres kommune?
 - hva la dere vekt på?
 - hva lyktes dere med?
 - hva kunne dere gjort annerledes?
2. Hva har skjedd etter at implementeringsarbeidet var gjennomført?
 - Er det tiltak som fortsatt eksisterer?
 - Hvis det er tiltak som fortsatt lever, har dere noen tanker om hva som er grunnene til det?
3. Hvilke råd og tips vil dere gi til andre kommuner som er i gang med implementering av de kunnskapsbaserte tiltakene i Premis?

Vår intervjuform kan vi karakterisere som ustrukturert (Kvale 1997). Dette innebærer at intervjuene ikke hadde forhåndsdefinerte spørsmål. Dette for å fremme en uformell atmosfære hvor tanken vår var å gjøre det lettere for informantene å snakke. Flexibiliteten denne tilnærmingen gir, gjorde at vi kunne være åpne for de individuelle forskjellene mellom informantene og det som skjedde i løpet av samtalen, og tilpasset spørsmålene ut fra dette (Kvale 1997).

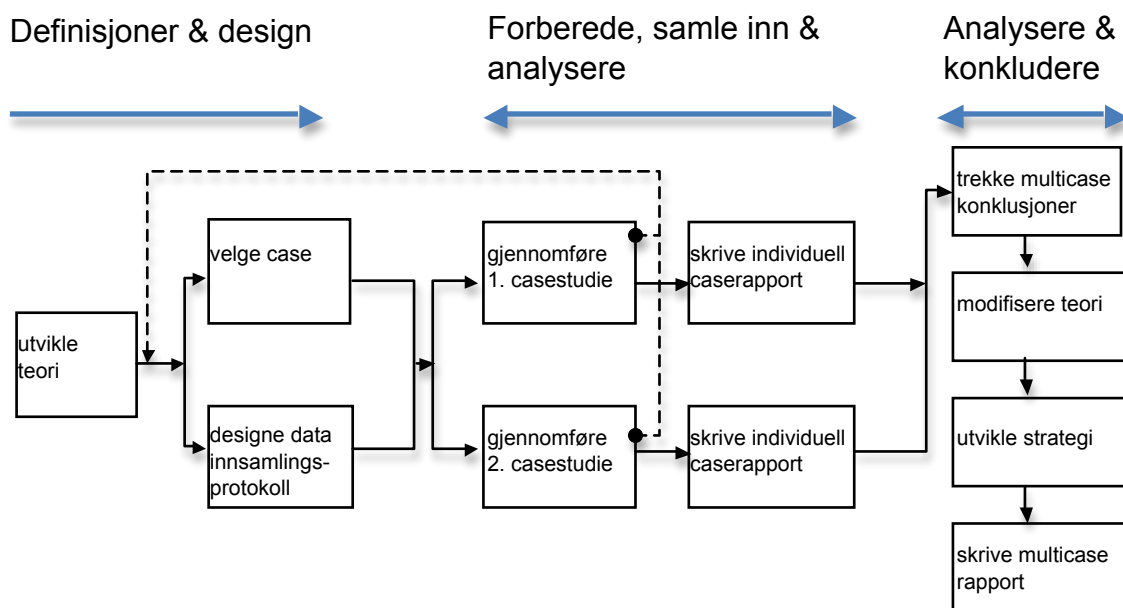
3.8 Forskningsetikk

Målet med vår masteroppgave er å få bedre innsikt i hva som er virksomt for Premis-gruppene kan lykkes med og implementere 'Kjærlighet og Grenser' i skolen. Denne kunnskapen ønsker vi å formidle til våre arbeidsplasser, og har av den grunn behov for å gjøre avhandlingen tilgjengelig for de som måtte ønske å lese den.

Vi har søkt Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (vedlegg 3) om tillatelse for å gjennomføre undersøkelsene. Skriftlig informert samtykke er innhentet fra alle som har deltatt i intervju og deltagende observasjoner. Informert samtykke innebærer at informantene er orientert om oppgavens overordnede mål, og hovedtrekkene i prosjektplanen. De er orientert om fordeler og ulemper ved å delta i forskningsprosjektet, samt at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen (Kvale 1997).

3.9 Analyse av forskningsdata

Metodevalget vi har gjort, vil gi konsekvenser for hvordan analysen av dataene skal foregå. Å analysere dataene fra multicase studien krever at vi holder det enkelte case som en unik case, og analyserer hvert enkelt case som det.



Figur 8: Case studie, metode

Figur 8 viser skjematisk hvordan en forløp i et case studie kan være når man opererer med flere case.

3.9 Validitet og reliabilitet

Validitet i vår undersøkelse dreier seg om i hvilken grad våre funn reflekterer studiens formål og om den representerer virkeligheten vi interesserer oss for (Jacobsen 2005). Dette baseres på skjønn, og kan vanskelig etterprøves. Ved å velge intervju og observasjon (metodetriangulering) som metode øker sannsynligheten for at vår undersøkelse kan frambringe troverdige resultater (Jacobsen 2005). Et annet forhold som vi anser å være vel så viktig, er i hvilken grad vi greier å ha et kritisk syn på våre analyser av datamaterialet. I og med at vi er to som skriver sammen, kan vi ivareta ved å være djevelens advokat overfor hverandre (Kvale 1997).

Kommunikativ validitet innebærer i følge Kvale (1997) å overprøve kunnskapskrav i en dialog mellom de som intervjues og de som intervjuer. Samtalen er konteksten vi skal forstå kunnskapen innenfor, noe som betyr at sannheten utvikles gjennom den kommunikative prosessen fordi at informantene og forskerne lærer og forandrer seg i løpet av samtalen (Kvale 1997). Slik kan undersøkelsen oppfattes som en utdanningsaktivitet. Denne måten å validere våre funn på, oppfatter vi som relevant for vår undersøkelse.

Pragmatisk validitet er ”å gjøre sant”, og har et sterkere kunnskapskrav enn enighet gjennom samtale, ifølge Kvale (1997). Dette innebærer å undersøke om et kunnskapsutsagn etterfølges av handling. Særlig er pragmatisk validering viktig når det legges vekt på å skape forandring. I vår undersøkelse kan for eksempel intervjupersonene hevde at kunnskapsdeling og samarbeid er avgjørende for å lykkes med ’Kjærlighet og Grenser’, og har endret egne handlinger som følge av det.

Å styrke validiteten ytterligere kunne vi ha gjort ved å be informantene våre om å bekrefte resultatene av undersøkelsen. Det har vi ikke hatt tid til, og er klar over at det kan ha betydning for resultatet.

Reliabilitet viser til hvor pålitelige funnene våre er (Kvale 1997). Om et forskningsfunn skal ha etterprøvbarehet, må det sikres ved at flere av indikatorene er entydige. Dette betyr at om ulike personer bruker samme indikator uavhengig av hverandre skal resultatet bli det samme. Vi har gjort rede for hvilke data vi bruker, måten vi har samlet data på og hvordan de er bearbeidet (Jakobsen 2005).

3.10 Oppsummering

Vi har valgt å studere implementering i lys av relasjonistiske kunnskapsdelingsprosesser fordi forsøkene med en rasjonell tilnærming synes å ha sine begrensninger. I mange av disse prosessene er det nærmest tatt for gitt at det finnes universelle regler og oppskrifter for interaksjon i sosiale systemer.

Vår ontologiske oppfatning er basert på en dynamisk, relasjonell og sammensatt forståelse av så vel mennesker som organisasjoner, og dette vil være vår bakgrunn i den videre behandlingen av det datagrunnlaget vi vil presentere i kapittel 6.

Vi ønsker å få innsikt i hva som skjer når den kommunale Premis-gruppen introduserer 'Kjærlighet og Grenser' for skolen, og hva som har skjedd med fenomenet når det er implementert i ulike kommuner. Slik kan vi få en beskrivelse av hva som skjer, og innsikt i om oppstarten av kunnskapsoverføringen har betydning for det endelige utfallet.

Når vi sammenholder Yins (2003) definisjon av casestudie som forskningsstrategi, med vår studie og våre forskningsspørsmål, finner vi et godt grunnlag for å gå videre med casestudie som tilnærming.

4 Premis og 'Kjærlighet og Grenser'

I dette kapittelet gir vi en utfyllende redegjørelse av Premis, og det kunnskapsbaserte rusforebyggende tiltaket 'Kjærlighet og Grenser'.

4.1 Premis – rusforebyggende samhandling

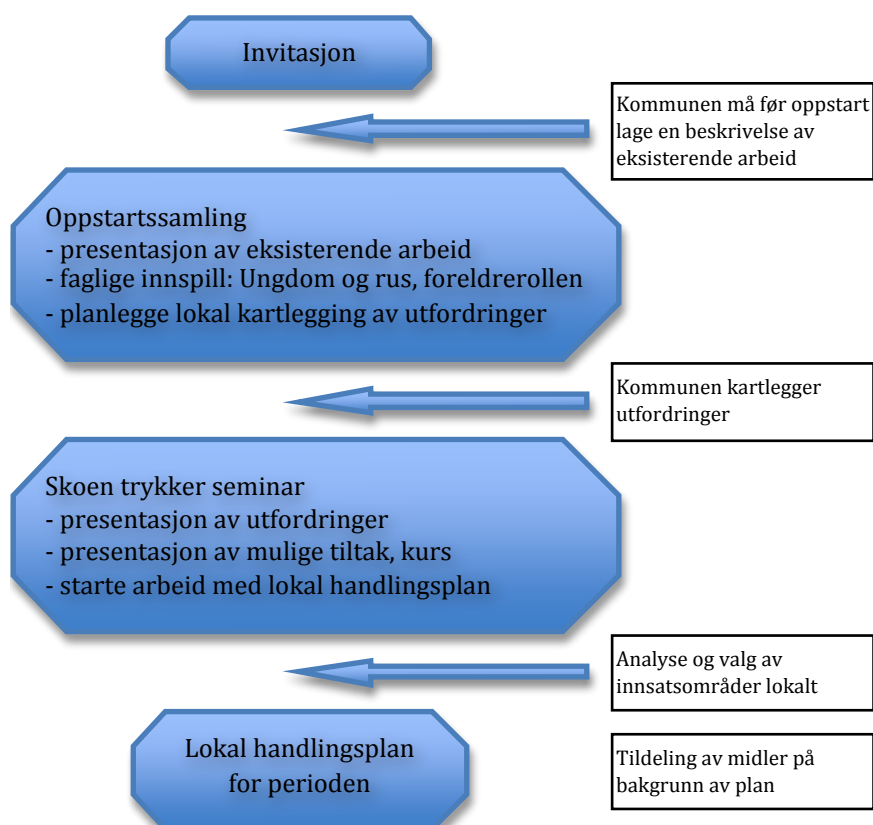
I Nord-Trøndelag har man siden 2005 arbeidet med rusforebygging, blant annet i form av et folkehelseprogram kalt "Premis-rusforebyggende samhandling i Nord-Trøndelag". Erfaringer fra dette arbeidet har lagt grunnlaget for videre satsing i både Nord-Trøndelag og Sør-Trøndelag, hvor modellen videreføres. Premis startet opp i Sør-Trøndelag fra høsten 2008, og videreføres ut fra denne programbeskrivelsen i Nord-Trøndelag fra høsten 2009.

Innsatsen i forhold til kommunene i Trøndelag inneholder 3 hoveddeler:

1. Arbeid i nettverk for tverretatlige grupper.
 - Kartlegging av lokale utfordringer og ressurser
 - Planlegging og forankring
 - Kompetanseutvikling og nettverksbygging
 - Evaluering
2. Metoder og tiltak – kompetanseutvikling og implementering
 - Kompetanseutvikling i konkrete metoder og tiltak, lokale faggrupper
 - Implementering
 - Nettverksbygging, erfaringsdeling og evaluering.
3. Regionalt kurstilbud
 - Åpne temakurs
 - Alle kommuner i Trøndelag

Kursene arrangeres regionalt.

I figur 9 illustreres introduksjonsfasen til Premis slik den blir presentert den enkelte kommune.



Oppstartfasen første halvår vil se slik ut:

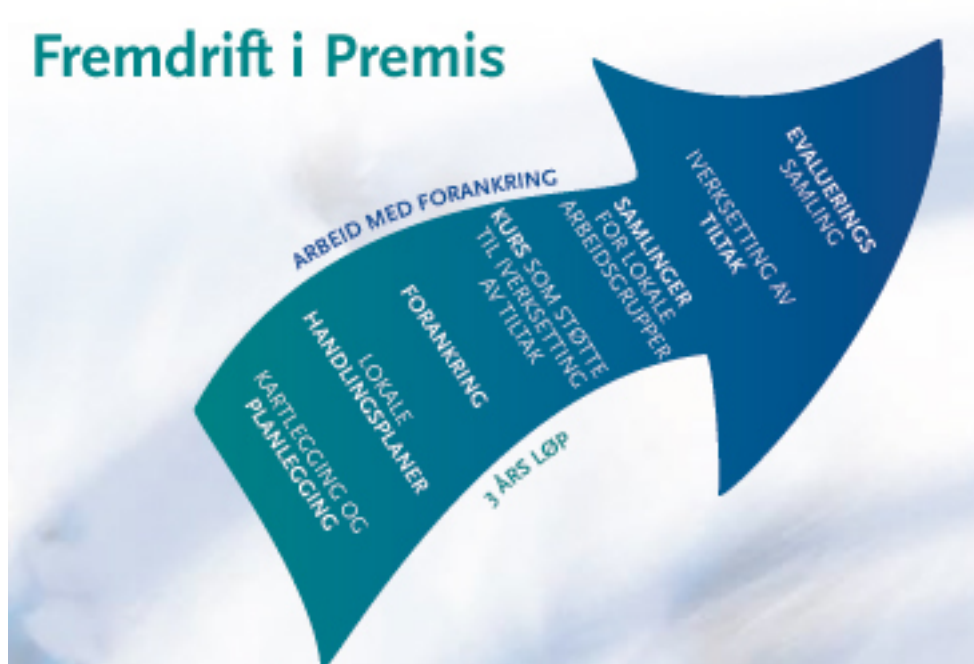
Perioden starter med en kartlegging, planlegging og kompetanseutviklingsfase i de tverretatlige gruppene som skal ende opp i en lokal handlingsplan for perioden.

Prosessen kjøres fylkesvis.

De tverretatlige gruppene har ansvar for gjennomføring av lokalhandlingsplan. Disse møtes en gang årlig til kunnskap – og klokskapsamlinger for erfaringsutveksling, nettverksbyggings og evaluering.

Figur 9: Premis introduksjon

Hele framdriften i Premis visualiseres i figur 10.



Figur 10: Visualisering av fremdrift i Premis (Kilde: Introduksjonsbrosjyre for Premis)

4.2 'Kjærlighet og Grenser'

'Kjærlighet og Grenser' er et universelt forebyggende tiltak. Den norske versjonen av tiltaket er oversatt av den svenske versjonen 'Steg for steg'. Den svenske versjonen er kulturtilpasset svenske forhold etter det amerikanske 'Iowa Strengthening Families Program'. Den amerikanske versjonen startet som et klinisk forebyggende program, hvor målgruppen var familier med problemer. Senere ble det utviklet til et universelt forebyggende befolkningstiltak.

'Kjærlighet og Grenser' beskrives som et kunnskapsbyggende tiltak, men det er ikke utdypet nærmere. Videre sies det at tiltaket bygger på 'aktiverende ANT-pedagogikk' uten at det redegjøres for hva dette innebærer. Ifølge en sertifisert instruktør i 'Kjærlighet og Grenser', står 'aktiverende ANT-pedagogikk' for at elevene skal delta aktivt i jobbingen med temaene Alkohol-Narkotika-Tobakk (ANT), og dermed ikke være passive mottakere av et enveis faktabudskap fra lærer. I 'Kjærlighet og Grenser' gjøres dette blant annet ved at elevene selv samler inn avisutklipp relatert til ANT og jobber i grupper med dem, jobber med faktatekster, diskusjonsspørsmål til tekster, plenumsdiskusjoner etc.

Tiltaket har beskrevet implementeringsstrategier, hvor opplæringen foregår på kommunenivå. Del 1 har en tre dagers opplæring og et to dagers kurs for del 2. Det er opp til kommunene å velge hvem som skal sertifiseres i tiltaket. Det brukes en demo-film i rekrutteringen av foreldre.

5 Empiri fra andre undersøkelser

I dette kapittelet vil vi gjennomgå oppsummeringer av tiltaket 'Kjærlighet og Grenser' som er gjort av programstyret og pilotkommunene, samt følgeevalueringen av Premis utført av Trøndelag Forskning og Utvikling (TFU). I tillegg henter vi data fra sammenlignbare undersøkelser.

Målet for oss er å beskrive funn som kan belyse forskningsspørsmålene våre i forhold til spredningen og overføringen av 'Kjærlighet & Grenser', og hvilke effekter tiltaket har hatt i skolene.

5.1 Funn fra kommunenes egne oppsummeringer

Programstyrets rapport datert 12.06.09 har fokus på to forhold, Premis som organiseringsmodell og effekten av implementerte tiltak:

a) I Premis som organiseringsmodell fremholdes tre viktige forhold:

- Kartlegging av eksisterende ressurser og lokale utfordringer i kommunene har betydning for hele prosessen
- Kompetanseheving og nettverksbygging i og mellom kommuner oppleves som viktig for å ha en felles plattform lokalt for å drive forebyggingsprosessene
- Implementering av tiltak har foregått forskjellig i kommunene, fordi de er ulik i styringssystemer, kultur og kompetanse. Forankring politisk og administrativt er en viktig forutsetning for implementering av tiltak, slik at det skapes rom for lokal forebygging.

b) Effekten av implementerte tiltak har programstyre sett opp mot målene:

- Redusere forekomst av ungdomsfyll
- Heve debutalder for bruk av alkohol
- Redusere bruk av narkotika blant ungdom

Programstyret konkluderer med at det er svært vanskelig å måle effekten av de skisserte målene, særlig gjelder dette tiltaket 'Kjærlighet og Grenser' som foregår på mellomtrinnet i grunnskolen, før de fleste elevene debuterer med rusmidler. Tidsaspektet for å måle effekt av

programmet er for kort, og henviser til internasjonale evalueringer av 'Kjærlighet og Grenser' som viser at tiltaket har økende effekt med alderen. I tillegg er tiltaket anbefalt av ulike kunnskapsoppsummeringer⁷, slik at det er gode teoretiske begrunnelser for tiltaket.

Tre av de fire pilotkommunene i Premis oppsummerer i sine sluttrapporter at skal de lykkes med implementering av 'Kjærlighet og Grenser' i skolen, må skolene være med i Premis arbeidet fra oppstarten.

Leksvik og Mosvik kommuner har gjennomført 'Kjærlighet og Grenser' på tre skoler i Premis-perioden. På to skoler er det gjennomført to ganger, og på den tredje er det gjennomført kun en gang fordi skolen har lave årstrinnstall, og dermed kun gjennomfører programmet annethvert år. Tilbakemeldingene fra foreldre og elever viser at det å jobbe sammen var veldig bra. Foreldrene hadde savnet en arena for å diskutere ulike utfordringer ved det å være tenåringsforeldre, og mente at 'Kjærlighet og Grenser' hadde styrket familiene med det fokuset programmet har. Noen foreldre har gitt uttrykk for at sjuendeklassingene ikke er modne for 'Kjærlighet og Grenser', det kunne med fordel skjedd senere i skoleløpet. Implementeringen av 'Kjærlighet og Grenser' har gått veldig bra, noe de mener har sammenheng med to forhold:

- a) at skolen har hatt representant i Premis-gruppen
- b) stor velvilje fra alle skolene.

Steinkjer er den største kommunen i Nord-Trøndelag, og har 13 grunnskoler. Selv om Premis-gruppen har hatt god kontakt med den øverste skolelederen, har det vært vanskelig å involvere lederne på de enkelte skolene slik de har ønsket. Noe av dette skyldes mangel på tid.

'Kjærlighet og Grenser' er gjennomført på tre skoler i Steinkjer kommune i Premis-perioden. Som sagt har Premis-gruppen erfart at det er utfordrende å få med skolene i det forebyggende arbeidet, og har erfart at opplegget må tilrettelegges slik at forebygging blir en del av de vanlige fagprogrammene i skolene. Slik unngår de at det blir fagpersoner utenfor skolens

⁷ Fremgangsrike forebyggingsprogrammer for barn og unge. Strengthening families program: Laura Ferrer-Wreder, Håkan Stattin, Carolyn Cass Lorente, Jonathan G. Tubman og Lena Adamson (2005). Tidlig intervensjon på rusfeltet – en kunnskapsoppsummering. IRIS: Nesvåg, Backer-Grøndahl, Duckert, Enger, Huseby og Kraft (2007) Forebyggende innsatser i skolen. Thomas Nordahl, Øystein Gravrok, Hege Knudsmoen, Torill M.B. Larsen, Karin Rønnes (red) (2006).

virksomhet som gjennomfører tiltaket. De har også erfart at skifte av skoleledere har betydning for om 'Kjærlighet og Grenser' vedlikeholdes som en del av skolens forebygging.

I Grong kommune har de erfart at den lokale kartleggingen av rus-situasjonen blant unge i kommunen har vært et viktig argument for å spre og overføre tiltaket 'Kjærlighet og Grenser' i skolene. Opplæringen av fagpersonell i 'Kjærlighet og Grenser' har ført til større gjensidig forståelse mellom fagpersoner som til daglig jobber på ulike arenaer, samt at sertifisering av kursholdere i programmet har sikret at de kan videreføre spredning av kunnskapen og kompetansen til andre i distriktet som Grong kommune er distriktssenter for. Dette oppfatter de som en positiv bivirkning. Tilbakemeldinger fra foreldre og elever om deltagelse i 'Kjærlighet og Grenser' har vært positive. Foreldre sier de har ventet på en slik mulighet til å styrke foreldrenettverket i egen klasse, og roser opplegget i lys av dette. Ungdommene har utvist engasjement og vært positive, og til dels vært svært åpne i arbeidet. Foreldre har gitt tilbakemelding om at det bør være et tilbud om noen å snakke med hvis noen av temaene berører dem på en slik måte at de (foreldre og ungdommer) har behov for å jobbe videre med tematikken. Kursholdere i tiltaket har avdekket alvorlige problemer hos enkelte ungdommer i forhold til tema som er tatt opp i kurset. Dette har de gitt Borgestadklinikken tilbakemelding om. Ellers har tiltaket fått god tilbakemelding både fra fagfolk og politikere lokalt. Videreføring av 'Kjærlighet og Grenser' er økonomisk sikret ved at det er lagt inn i økonomiplanen for 2009 – 2012.

Namsos kommune har ikke valgt 'Kjærlighet og Grenser' som forebyggingstiltak, men har implementert tiltaket 'Unge&Rus' i skolen. Premis-gruppen har erfart at den største utfordringen har vært at ingen fra skolene har vært deltagere i gruppen. Det har ført til at det har vært vanskelig å spre og overføre gode tiltak i skolene, og de antar at det har sammenheng med at de ikke har deltatt i planleggingen og valg av tiltakene.

5.2 Funn fra evalueringsrapport – Trøndelag Forskning og Utvikling (TFU)

Måten programmet Premis ble gjennomført på har vært fokuset i følgeevalueringen som TFU⁸ gjennomførte i perioden 2005 – 2008. Hva som har fremmet eller hemmet effektiv

⁸ Evalueringsrapporten datert februar 2009, er utarbeidet av prosjektleder Margrete Haugum v/Trøndelag Forskning og Utvikling.

gjennomføring av programmet har vært utgangspunktet for evalueringen, og det er spesielt sett på hvordan arbeidet ble organisert og utført. Intervjuer og deltakende observasjon i lokale Premis-grupper, deltakelse i fellessamlinger og deltakelse i programstyremøter er metodikken som er brukt i evalueringsarbeidet. Effektevaluering av tiltakene inngikk ikke i TFUs arbeid. I den avsluttende vurderingen poengteres det at kommunene underveis i gjennomføringen av Premis har erfart at forankring av arbeidet i skolene er viktig når det skal gjennomføres tiltak som berører dem. Likedan fremheves det at kommunenes selvråderett i valget av forebyggende tiltak har vært svært positivt. Det lokale tverretatlige samarbeidet har vært bra, og de fremhever nytten av å bli bedre kjent og en større forståelse og respekt av hverandres arbeidssituasjon. Det å rydde i kommunenes rusforebyggende arbeid oppleves også som formålstjenlig, og det trekkes spesielt frem at det ble funnet lokale tiltak som var utviklet av ildsjeler i skolen. Disse tiltakene ble videreutviklet. Premis har også funnet frem til ildsjeler, spesielt i skolene. Den kompetanseheving som er skjedd i forbindelse med skolering av personell for de ulike programmene blir igjen i kommunene når Premis er avsluttet, og er en viktig sideeffekt av Premis som kommunene opplever å ha stor nytte av.

5.3 Funn fra tiltaket Unge&Rus

Beate Steinkjer gjennomførte en prosessevaluering av tiltaket Unge&Rus⁹ som ble iverksatt i ungdomsskolene i Oslo skoleåret 2006/2007. Formålet med undersøkelsen var å få frem hvilke faktorer som påvirker iverksetting og gjennomføring av et rusforebyggende tiltak i skolen, med rusforebyggingstiltaket Unge & Rus som grunnlag. Prosessevalueringens empiri bygger på kvalitative data som observasjon av gjennomføring av tiltaket, gruppeintervju av utvalgte elever og lærere på fire skoler, samt kvantitative data i form av en spørreundersøkelse til ulike aktører på de fire ungdomsskolene og foresatte. I tillegg er det gjennomført dokumentanalyse.

Funnene fra denne undersøkelsen viser at om iverksetting av rusforebyggende tiltak i ungdomsskolen skal lykkes, må det sikres forankring av tiltaket politisk. Videre er kompetanseheving avgjørende, og i denne undersøkelsen er opplæringen og finansieringen av den fulgt opp av Utdanningsetaten og Rusmiddeletatens Kompetansesenter i Oslo. I tillegg er

⁹ Unge&Rus er et rusforebyggende tiltak som har fokus på barn og unges holdninger og normer i forhold til alkohol. Programeier er Kompetansesenter Rus Nord-Norge. Mer informasjon om programmet finnes på denne webadressen: www.ungeogrus.no

det viktig at det politiske vedtaket om gjennomføring følges opp av skolens ledere med god informasjon om tiltaket og at lærere ble kurset. De strukturelle forholdene ved den enkelte skole viste seg også å ha betydning for hvorvidt de lyktes med iverksettingen.

Forhold som nok tid, planarbeid og økonomi var blant annet noen av suksessfaktorene. Til sist påviser Steinkjer at programmet er avhengig av at skoleledelsen, lærere, foresatte og elever er positive til programmet.

5.4 Funn fra forebyggende innsatser i skolen – Nordahl-rapporten (2006)

I rapporten fra arbeidet til forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet (UDIR) og Sosial- og Helsedepartementet (SoH), *Forebyggende innsatser i skolen* (2006), fastslås det at store ressurser brukes på å forebygge ulike problemer blant barn og unge i skolen.

Ressursbruken er ofte knyttet til innsats rundt implementering av ulike programmer og tiltak.

I rapporten hevdes det at de ulike programmene som skal implementeres ofte er svakt forankret i empiri, at de er preget av at de iverksettes etter at problemene har vist seg, og at de sjelden blir evaluert på en tilfredsstillende måte. Dette innebærer at mye av den proaktive pedagogiske innsatsen i norsk skole bygger på subjektive erfaringer, synsing og private oppfatninger (*Forebyggende innsatser i skolen* 2006).

Det programmet vi har fokus på i denne avhandlingen, 'Kjærlighet og Grenser', er behandlet av forskerne i rapporten, og er klassifisert som et program med god sannsynlighet for resultater. I dette ligger at programmet bygger på teoretisk og empirisk kunnskap som støtter antakelser om positive resultater. Programmet har imidlertid ikke dokumentert effekt på aktuelle resultatområder. Programmer har en sannsynlig effekt, og har implementeringsstrategier som forankrer programmet over tid i skolen. Det er lagt vekt på at ansatte i organisasjonen skal ha et klart ansvar for implementeringen. Programmet bygger på kunnskap om sammenhenger mellom atferd og omgivelser, og i forhold til endring av atferd vil programmet innebære litt mer en informasjonsformidling.

I rapporten argumenteres det for å utvikle en mer kunnskapsbasert praksis i skolen. Dette vil stille krav til programutviklere, men også de som støtter programutviklerne og kommunene som gjør avtaler om implementering av programmer.

Pedagogisk praksis bør så langt det er mulig bygge på forskningsbasert kunnskap om hva som virker og ikke. Her er læreren eller andre som formidler tiltaket hovedaktør. Det vil si at effekten av tiltaket er knyttet til i hvilken grad den som skal formidle det har kompetanse og kunnskap. Det understrekes også at det er vesentlig med gode relasjoner og gode læringsmiljø.

5.5 Oppsummering

Vår gjennomgang av kommunenes egne oppsummeringer, TFU's evalueringsrapport, tiltaket Unge&Rus og *Forebyggende innsatser i skolen* gir oss et viktig datagrunnlag å bruke i analyseringsarbeidet.

Kommunenes egne oppsummeringer og TFU's evalueringsrapport viser at skolene må være delaktig i Premis-arbeidet før kunnskapsbaserte tiltak forsøkes implementert. Ellers er det gjort varierende erfaringer i kommunene med hensyn til hvor institusjonalisert programmene har blitt.

Unge&Rus fremhever at tiltaket må sikres politisk forankring om det skal lykkes. Kompetanseheving av ansatte er også avgjørende.

Nordahl-rapporten (2006) fremhever at pedagogisk praksis i skolen knyttet til forebygging i stor grad bygger på den enkeltes synsing og erfaring, og ikke på empiri.

Felles for alle er at tid og ressurser er en vesentlig faktor for å lykkes med implementering.

6 Datafremstilling og analyse

I denne delen av oppgaven vil vi vise hvordan vi har gått frem for å finne data som kan svare på forskningsspørsmålene våre. Vi vil også presentere funnene vi har gjort i gruppeintervjuer i to kommuner. I tillegg vil vi presentere og underbygge observasjon og dokumentanalyse. Vi har organisert analysen i forhold til forskningsspørsmålene. Som en avslutning oppsummerer vi sentrale funn.

6.1 Datafangst og gjennomføring av gruppeintervjuer

For å kunne gi svar på problemstillingen vår, og behandle forskningsspørsmålene har vi våren 2010 gjennomført gruppeintervjuer med personer som har vært deltakere i de kommunale Premis-gruppene i to kommuner. Det vil si at vi til sammen har intervjuet 6 personer som alle har vært involvert i Premis.

Intervjuene ble gjort ut fra denne guiden:

1. Hvordan foregikk implementeringen av PREMIS i deres kommune?

- hva la dere vekt på?
- hva lyktes dere med?
- hva kunne dere gjort annerledes?

2. Hva har skjedd etter at implementeringsarbeidet var gjennomført?

- Er det tiltak som fortsatt eksisterer?
- Hvis det er tiltak som fortsatt lever, har dere noen tanker om hva som er grunnene til det?

3. Hvilke råd og tips vil dere gi til andre kommuner som er i gang medimplementering av de kunnskapsbaserte metodene i PREMIS?

6.2 Forskningsetiske synspunkt

I metodekapittelet har vi en kortfattet redegjørelse for de forskningsetiske hensyn vi har tatt i forbindelse med vår undersøkelse. Å sikre deltakerne anonymitet er avgjørende for at kunnskapsdelingen kan skje. Vi skal utvise aktsomhet overfor de personer som har bistått oss i å fremskaffe informasjon via intervju og observasjon. Utvalget vi har er lite, og det er utfordringer knyttet til å ikke gjengi opplysninger som knyttes til enkeltindivider. Vi har hovedansvaret når det gjelder ivaretagelse av personvernet og det etiske knyttet til det. Ut fra dette ser vi at vi har en særlig utfordring overfor personer som har hatt en nøkkelrolle i implementering av tiltaket i kommunene, samt den som har hatt koordinatrollen i den kommunale Premis-gruppen. Dette har vi valgt å løse ved å anonymisere deltakerkommunene som kommune 1, kommune 2, osv, samt at vi ikke tilkjenner de ulike rollene aktørene har hatt i de kommunale Premis-gruppene. Slik kan vi motvirke at enkeltpersoner i den enkelte kommune identifiseres som deltaker i undersøkelsen.

De resultater vi har fått gjennom undersøkelsen gjengis fullstendig og i riktig sammenheng i den grad det er mulig. Idealet er fullstendig gjengivelse av resultater, men vi er inneforstått med at det ikke er fullt ut mulig (Jacobsen 2005). For å motvirke dette er det viktig for oss å være selvkritisk i tolkningsarbeidet, og klart vise hva som er våre tolkninger, og hva som er informantenes tolkninger av sine handlinger, samt hva som er informantenes utsagn og hva som er våre tolkninger av disse.

Hvis dataene vi framskaffer skulle sette informantene i et dårlig lys, er det vårt ansvar å vurdere om belastningene informantene utsettes for koster mer enn det gagnar undersøkelsen vår. I vår undersøkelse er informantene representanter på vegne av offentlige etater, og vi har et forskningsetisk ansvar for at de ikke utsettes for utilbørlige belastninger. Det er alltid forskernes ansvar å forhindre at de som forskes på utsettes for alvorlige byrder, jmfør Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006). Det kan være at vi får innsikt i forhold som vedrører foreldre og barn som har deltatt i 'Kjærlighet og Grenser', ledere i kommuneadministrasjon, andre ansatte i skole-, sosial- og helsetjeneste. Disse opplysningene er ikke personopplysninger, men problemstillinger knyttet til arbeidet informantene har hatt i kunnskapsoverføringen og implementeringsarbeidet med 'Kjærlighet og Grenser'. Vi har taushetsplikt som ansatte i Levanger kommune og

Kompetansesenter Rus Midt-Norge. Det gjelder også ved gjennomføring av undersøkelsen vår. Den innsikt og kjennskap vi får vedrørende enkeltpersoner bringes ikke videre.

6.3 Forskningsspørsmål 1

Implementering av 'Kjærlighet og Grenser' i skolen

Bakgrunnen for spørsmålet

Dette spørsmålet har fokus på hvordan skoler i to kommuner iverksetter tiltaket 'Kjærlighet og Grenser'. Hva som vektlegges og hvordan det påvirker undervisningsprosessen i implementeringen av tiltaket, kan synliggjøre hva det legges vekt på fra tiltaket er besluttet tatt i bruk til handlinger som realiserer beslutningen.

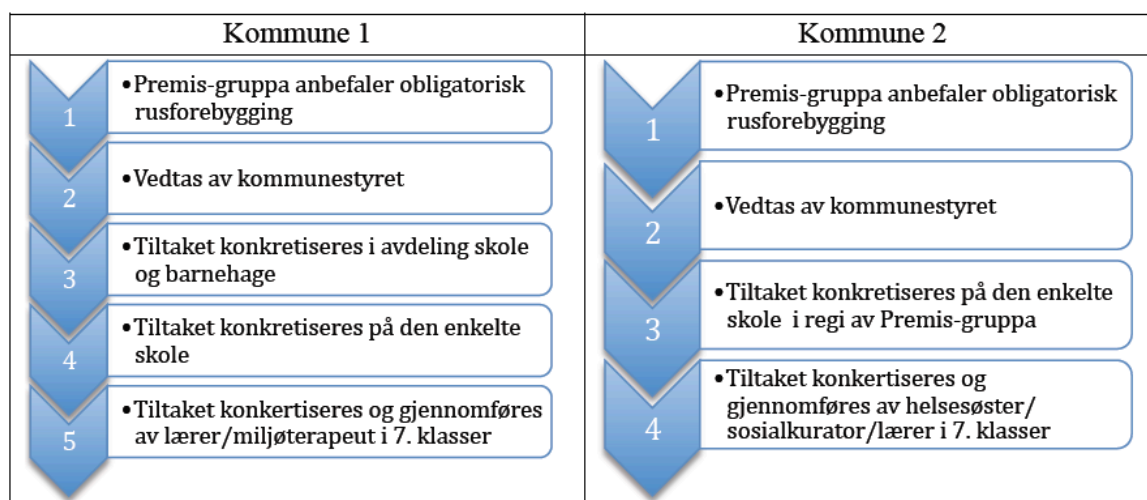
Sammendrag av intervjuene

Dette sammendraget har vi organisert fra beslutningen er tatt til implementering av 'Kjærlighet og Grenser' gjennomføres i skolene.

Beslutningsprosessen

Forventningene KoRus har til kommunene når de deltar i 'Premis-rusforebyggende samhandling' (se kap.4.1), er ifølge alle informantene gjennomført av kommunene. Informantene sier at beslutningsprosessen har vært viktig for gjennomføringen av Premis, men om det har hatt stor betydning for implementering av tiltaket 'Kjærlighet og Grenser' i skolen er noen av dem mer usikker på. Noen av informantene sier at et politisk vedtak ikke nødvendigvis fører til annen praksis i skolen. Kommunene som er i oppstarts- og mellomfasen av Premis har også gjennomført beslutningsprosessen i tråd med KoRus' forventninger.

Beslutningsprosessene i kommunene vi har intervjuet foregått slik:



Figur 11: Beslutningsprosessen for iverksetting av tiltaket 'Kjærlighet og Grenser' i skolene

Premis-gruppene

Alle kommunene, både de vi har intervjuet og de vi har observert, har opprettet tverrfaglige samarbeidsgrupper, Premis-grupper, og utnevnt en koordinator for arbeidet. Premis-gruppene har gjennomført kartlegging av kommunenes behov for rusforebyggende tiltak, men har hatt ulike tilnærminger i sine undersøkelser. Kommune 1 har kartlagt hvilke rusforebyggende tiltak som brukes i skolene, og kommune 2 har i tillegg gjennomført rusundersøkelser blant ungdomsskoleelevene. Selv om undersøkelsene var forskjellig utført, brukte begge kommunene resultatene fra undersøkelsene som argumenter for å velge 'Kjærlighet og Grenser' som rusforebyggende tiltak i kommunenes skoler. Kommune 1 som kartla hvilke rusforebyggende tiltak som var i bruk, viste til at tiltaket 'Kjærlighet og Grenser' dokumenterte resultater, og brukte det som en begrunnelse for å rydde i kommunens forebyggende tiltak. Av de sju kommunene vi har observert, er det to av dem som har gjennomført rusundersøkelser blant ungdomsskoleelevene. Resten av kommunene har kartlagt hvilke rusforebyggende tiltak de har.

Premis-gruppens introduksjon av 'Kjærlighet og Grenser' på skolene.

Etter at valget av rusforebyggende tiltak var tatt, har kommunene hatt ulike prosesser for hvordan tiltaket ble introdusert på skolene. I kommune 1 henvendte Premis-gruppen seg til kommunens avdelingsleder for skole og barnhage. Hun er kommunens øverste administrative leder for skolene. I møte med avdelingslederen ble det enighet om at hun skulle

informere rektorene i et rektormøte om at det var bestemt at 'Kjærlighet og Grenser' skulle brukes på alle skolene i kommunen, og at de måtte tilrettelegge for implementering.

Avdelingslederen gjennomførte dette. Informantene har i ettertid erfart at tre rektorer har etterkommet avdelingslederens pålegg, de andre har ikke gjennomført det. Dette tror de har sammenheng med to forhold:

a) at avdelingslederen ikke har den nødvendige legitimitet for å få gjennomslag for sine beslutninger

b) at kommunene er organisert i resultatenheter slik at rektorene ikke har funnet rom for å prioritere programmet med hensyn til tidsbruk og økonomi.

I kommune 2 beskriver de at de hadde mange års erfaring med tverretattlig og tverrfaglig samarbeid før Premis ble en måte å organisere det forebyggende arbeidet på i kommunen. Hverdagspraksis var å løse oppgaver på tvers av enheter når det var behov for det. I tillegg delte de oppfatningen av at rus-situasjonen blant ungdom i kommunen var bekymringsfull. Mange av kommunens ledere var medlemmer i Premis-gruppen, deriblant skolelederne, og det bidro til at de var delaktige i beslutningen om å bruke 'Kjærlighet og Grenser' i skolene. Selv om skolelederne var med på beslutningen, viste det seg at en av dem hadde motstand mot å implementere tiltaket når det skulle gjennomføres. Etter drøftinger gikk skolelederen med på å tilrettelegge for at tiltaket kunne gjennomføres. I dag opplever informantene at skolelederen er entusiastisk, og samarbeider slik at tiltaket gjennomføres årlig.

Kommunen hadde til forskjell fra kommune 1, valgt å gjennomføre tiltaket med annet fagpersonell enn lærere. Helsesøster og sosialkurator fikk ansvaret for gjennomføringen i samarbeid med klasselærerne.

Informantene i begge kommunene deler oppfatningen om at arbeidet må forankres blant skolelederne hvis det skal la seg gjøre å implementere 'Kjærlighet og Grenser'. Fire av de sju kommunene vi observerte er i ferd med å introdusere tiltaket på skolene, og sier at de opplever det som utfordrende å begeistre skoleledere og lærere slik at de ser behovet for å ta tiltaket i bruk. På erfaringssamlingen ble det ytret behov for bistand av KoRus til dette.

Hva fremmer eller hemmer implementeringen av tiltaket i skolen?

Informantene vi har intervjuet beskriver hva som har fremmet eller hemmet implementeringen av tiltaket i skolen. Vi har funnet det hensiktsmessig å sortere datagrunnlaget slik at vi får en tydelig oversikt over hvilke rammebetingelser som informantene mener har betydning for implementeringen. Sammenstillingen viser de strukturelle og relasjonelle forhold informantene har påpekt i intervjuene.

Når vi redegjør for de strukturelle forholdene som fremmer eller hemmer implementeringen, har vi brukt begrepene ressurser, arbeidsdeling, autoritetsfordeling, kommunikasjonsstruktur og kontekst for å gi en oversikt over informantenes oppfatninger av dette.

	Kommune 1		Kommune 2	
	Fremmere	Hemmere	Fremmere	Hemmere
Ressurser	Skolene har fått dekket vikarutgifter for opplæring av lærere i tiltaket, og kostnader med praktisk gjennomføring av tiltaket.	Skolene får ikke tilført tilstrekkelig med penger. Skolen har for lite tid, bl.a. til tverrfaglig samarbeid.	Skolene har fått dekket vikarutgifter for opplæring av lærere i tiltaket, og kostnader med praktisk gjennomføring av tiltaket.	Tidsfaktoren er krevende, tiltaket tar mye verdifull undervisningstid.
Arbeidsdeling	Har de riktige folkene på riktig plass i de skolene som har valgt å gjennomføre programmet.		Bruker personell som har tilhørighet utenfor skolen til å gjennomføre tiltaket. Lærerne som deltar er klasselærere for 7.klassinger. Arbeidsdelingen er avklart mellom de ulike fagpersonene.	
Autoritetsfordeling	I starten, en klar og støttende ledelse. Lederen greide å kombinere en top – down prosess med en bottom – up.	På slutten av implementeringen: Lederskifte på en skole gjorde at ny leder ikke var positiv til prosjektet.	Skoleledelsen har deltatt i beslutningen av tiltaket i og med at de var med i Premis-gruppen.	Skoleledelsen var uklar i sin rolle når tiltaket skulle gjennomføres, viste motstand, men godtok å være tilrettelegger innad

				i skolen for tiltaket.
Kommunikasjonsstruktur:	God kommunikasjon mellom leder og den som skal implementere programmet. Alle er tilsatt i skolen. Kommunikasjonen foregår innenfor skolens vegger.	Ved lederskifte: Manglende eller blokkerte kommunikasjonskanaler.	Kommunikasjonskanalene har vært effektive og gode internt og eksternt.	
Kontekst:	Skolen vurderte at tiltaket passet bra fordi elever og foresatte ga uttrykk for at tema som kunne styrke samspillet foreldre og barn var ønskelig. Dette kom frem i dialogkonferansen.		Elever og foresatte ga uttrykk for at forebyggende tiltak i regi av skolen som styrket samspillet foreldre – barn relasjonene var bra. Dette kom frem i dialogkonferansene. Premis-gruppen vurderte av den grunn at tiltaket passet bra i skolen	

Tabell 5: Strukturelle forhold

På samme måte har vi sortert hvilke faktorer informantene oppfatter som fremmende eller hemmende for aktørenes relasjoner i implementeringsprosessen, og skisserer det i tabellen nedenfor etter faktorene holdninger, interesser og kunnskap/kompetanse.

	Kommune 1		Kommune 2	
	Fremmere	Hemmere	Fremmere	Hemmere
Holdninger:	Leders og læreres holdninger til tiltaket stemmer overens.	Ved lederskifte kom motstridende holdninger om tiltaket til uttrykk.	Sosialkurator og helsesøster har samstemte holdninger om tiltaket.	Skoleledere og lærere har ikke bearbeidet tiltaket, slik at motsetninger oppstår når tiltaket skal realiseres. Kan være et uttrykk for motstridende holdninger knyttet til tiltaket.
Interesser:	Iverksetteren hadde en spesiell	Ildsjelen opplevde å bli alene med	Sosialkurator og helsesøster har	Skoleleder og lærere har

	interesse for temaet gjennom egne erfaringer med rusarbeid. Iverksetteren ble karakterisert som en ildsjel.	arbeidet.	interesse og engasjement for tiltaket. Interessene gjør at de drar i samme retning. Begge karakteriseres som ildsjeler.	interesse for tiltaket, men når det skal realiseres vekker det motstand.
Kunnskap og kompetanse	Iverksetteren har fått opplæring og er sertifisert instruktør i tiltaket.		Sosialkurator, helsesøster og klasselærere har fått opplæring i tiltaket. Helsesøster og sosialkurator er sertifiserte instruktører.	

Tabell 6: Relasjonelle forhold

Analyse

På bakgrunn av svarene vi har fått, har alle kommunene innfridd forventningene KoRus har når Premis blir en del av kommunenes forebyggende arbeid. Forventningene oppfatter vi som et sett av strukturelle krav, noe som påvirker beslutningsprosessene innad i kommunene. Slik vi oppfatter kommunestyrenes rolle som beslutningstaker, er det å fatte vedtaket om deltakelse i 'Premis-rusforebyggende samhandling' i stor grad en rasjonell handling for å etterkomme forventningen KoRus har overfor kommunen. At vedtaket gir kommunen økonomiske fordeler, er også en stimulans for å innfri forventningen. I denne fasen av forankringsarbeidet oppfatter vi at det rasjonelle perspektivet tar mest plass hos beslutningstakerne.

Kommunestyrets beslutning er en del av forankringsarbeidet av Premis i kommunene. Om kommunestyrene vet hvilke prosesser de setter i gang, er uklart. Våre informanter er ikke opptatt av kommunestyrenes rolle når tiltaket 'Kjærlighet og Grenser' skal implementeres. Dette kan tyde på at kommunestyrene slipper taket i Premis når beslutningen er gjort. Bakgrunnen for dette vet vi lite om, men vi antar at oppgavefordelingen mellom kommunestyret og byråkratene er slik at politikerne overlater ansvaret for den videre oppfølging av vedtaket til byråkratene. Slik vi oppfatter våre informanter, har kommunenes

administrative ledere fulgt opp kommunestyrenes vedtak i forhold til det de anser som nødvendig for å få skolene i gang med iverksettingen. Det er ingen som viser til at administrative ledere etterspør og følger opp hvordan arbeidet går på skolene. Slik blir skoleeiers rolle i implementeringsprosessen uklart for skolene. Sett i lys av Fullans (2007) forskning, er det en utfordring at beslutningstakere ikke forstår og handler i forhold til de utfordringene beslutningen medfører for skolene. Virkelighetsoppfatningene av de problemer og rammebetingelsene skolen har for å iverksette tiltaket, kan oppfattes forskjellig. Dette kan skape konfliktfylte forhold mellom beslutningstakerne og iverksetterne i og med at beslutningstakerne ikke støtter eller etterspør hvordan det går.

Kommunestyrenes beslutning om at kommunen skal delta i 'Premis- rusforebyggende samhandling' gir føringer for hvordan tiltaksutviklingen innen forebygging i kommunen skal foregå. Dette gir rammer og strukturer for aktørenes handlingsrom når tiltaket skal implementeres i skolen. Våre informanter fremhever at implementering av 'Kjærlighet og Grenser' har foregått i møtet mellom kommunens mål og ambisjoner på den ene siden, og skolens rammebetingelser på den andre. Intensjonen kommunene har hatt med å implementere 'Kjærlighet og Grenser', er å skape endring i ungdoms bruk av alkohol slik at alkohol-debuten utsettes. Aktørenes oppgave er å skape denne endringen.

Skolene har ikke etterspurt eller gitt uttrykk for at de har behov for nye rusforebyggende tiltak. Her ligger det latente utfordringer, både for skolen og dem som har bestemt at tiltaket skal iverksettes. Informantene våre påpeker at dette oppleves som et problem, fordi flere skoler har rusforebyggende tiltak som fungerer godt fra før. Å få rom for at et nytt tiltak skal tas i bruk, samtidig som det gamle forkastes, truer virkelighetsoppfatningene aktørene i mellom. Dette har vært en av Premis-gruppenes vanskeligste utfordring overfor skolene. Kommunene som er i oppstarts- og mellomfasen av Premis står overfor dette dilemmaet, og leter etter måter å begeistre skolene på, slik at de tar tiltaket i bruk. Om det er mulig å smitte skoleledere og lærere slik at de begeistres for det nye tiltaket, er det delte meninger om blant våre informanter. Dette er funn som samsvarer med Steinkjers (2008) prosessevaluering av tiltaket Unge&Rus. Slik vi har oppfattet informantene, lykkes Premis-gruppene best når de sammen med skolelederne bestemmer at tiltaket skal tas i bruk. En top-down tilnærming hvor det legges stor vekt på å arbeide med lærernes motivasjon for tiltaket når iverksettingsprosessen er i gang er kommunenes måte å løse dette på. Her spiller tidsfaktoren også en rolle. Det er grenser for hvor lenge forankringsarbeidet av tiltaket i skolen kan foregå. Etter vår mening handler dette om hvor aktørene plasserer seg i forhold til idealitet og det som

er realistisk å få til når implementeringsprosesser tar til. Premis-gruppene vil alltid måtte kompromisse mellom disse ytterpunktene for å kunne iverksette nye tiltak. Å gjøre aktørene i Premis-gruppene til kompetente kommunikatører av tiltaket, samtidig som de skreddersyr løsninger ut fra de lokale utfordringene de står overfor, er etter vår mening en oppgave som bør vektlegges framover.

Tiltaket 'Kjærlighet og Grenser' kontekstualiseres av aktørene som har befatning med det (jf. den hierarkiske oversettelsesprosessen kapittel 2.1), og Premis-gruppene har hatt en sentral rolle i dette arbeidet. De har brukt tid på å reflektere over hva tiltaket går ut på, og hvordan det best kan gjennomføres i skolene. Slik har Premis-gruppene i større eller mindre grad gjort det til sitt. Dette opplever informantene som et viktig utgangspunkt å ha når tiltaket implementeres i skolene. På skolene har konkretiseringen av 'Kjærlighet og Grenser' foregått mellom de som gjennomfører tiltaket. Lærerkollegiene for øvrig har i liten grad deltatt i dette. Dette kan også vi også se i lys av kunnskapsoverførings- og kunnskapsperspektivet, (se kapittel 2.2). Kunnskapsoverføringen av tiltaket til skolene kan på bakgrunn av dette oppfattes som en teknisk formidling av tiltaket. Manglende vektlegging på kunnskapsdelingen om tiltaket, kan føre til at aktørene ikke gis mulighet for å innpasse tiltaket til den kunnskapen de har allerede besitter. Når rommene for kunnskapsdeling ikke eksisterer, kan refleksjoner om tiltaket i større grad knyttes til tekniske forhold ved tiltaket enn kunnskapen det kan tilføre den enkelte lærer og skole.

I og med at Premis-gruppene i stor grad består av fagfolk tilknyttet helse-, sosial-, kultur- og undervisningssektoren, bruker de sin fagkunnskap og kompetanse som grunnlag når de overfører tiltaket i skolene. Dette kan gi et godt utgangspunkt for kunnskapsdeling om tiltaket med aktørene i skolene, men vi stiller spørsmål ved om det er tilstrekkelig. Informantene har gitt oss innsikt i at de opplever å ha begrensninger når de skal overføre tiltaket til skolene. Dette tror vi handler om minst tre forhold. For det første blir samtalene om tiltaket knyttet til selve tiltaket og de gode resultatene det kan gi. Det er selvsagt viktig, men skolene har behov for mer enn det. Skolene har behov for å klargjøre sin egen organisatoriske forutsetning når spørsmålet er å ta i bruk tiltaket, (jf Nordahl-rapporten kapittel 2.1). En rekke faktorer i tillegg til det faglige må derfor avklares om skolene skal lykkes med å ta tiltaket i bruk, (Fullan 2007). Dette er innsikt som etter vår mening kan styrke Premis-gruppens arbeid når de skal få skolene til å iverksette tiltaket. For det andre handler det om å avklare Premis-gruppens og skolens oppfatning om hva implementering av tiltaket betyr. Felles forståelse kan bidra til å

klargjøre hvilke forventinger de har til hverandre på et tidlig stadium i prosessen, og slik forhindre at uenighet oppstår når implementeringen er kommet i gang. Denne avklaringen er også viktig for et tredje forhold, nemlig å avklare hvordan kunnskapsutviklingen om tiltaket i skolen og mellom skolen og Premis-gruppen best kan foregå. Samhandlingen om tiltaket bør funderes i et kunnskapsperspektiv som kan fremme den enkeltes og gruppenes kunnskapsutvikling, og som passer i forhold til lokal kontekst. Å etablere strukturer som ivaretar kunnskapsutviklingen internt og eksternt i skolene vektlegges ikke i nevneverdig grad i dag, men bør vektlegges som en viktig arbeidsoppgave for skolene og Premis-gruppene fremover.

Rammebetingelsene som fremmer skolenes mulighet for å implementere tiltaket, handler etter informantenes vurdering om tilgang på penger, frigjort tid til å arbeide med tiltaket, støttende skoleledelse både som motivator og pådriver, samt effektive kommunikasjonsstrukturer internt og eksternt. Det er variabelt hvordan skolene er imøtekommet på dette.

'Kjærlighet og Grenser' krever tverrfaglig samarbeid og koordinering, og skolene har ikke i tilstrekkelig grad gode nok rammer for å få til dette. Tiltakets ulike tema er ikke innpasset i skolens øvrige fag som for eksempel religion, livssyn og etikk (RLE). Dette ser ut til å ha bidratt til å øke lærernes motstand for tiltaket på noen av skolene der det er iverksatt.

Utskifting av ledere oppleves som en hemmende faktor, og fører til at den som gjennomfører tiltaket i større grad blir overlatt til seg selv, og at de etablerte kommunikasjonsstrukturene lett bryter sammen.

Når aktørene har positive holdninger til 'Kjærlighet og Grenser', er det lettere å motivere seg for å iverksette tiltaket. I begge kommunene ønsket skoleledere, lærere, helsesøster, sosialkurator, foreldre og elever tiltaket iverksatt. Med et slikt utgangspunkt for rusforebyggende arbeid i skolen, kan gjennomføring i større grad lykkes.

Konklusjon:

Kommunene innfrir de strukturelle forventningene KoRus har når Premis blir en del av kommunenes rusforebyggende arbeid. Beslutningstakerne gir føringer for arbeidet, men følger i liten grad opp med ressurser slik at tiltaket sikres nødvendig handlingsrom for realisering av beslutningen.

Det oppleves som problematisk for Premis-gruppene å få skolene med på å ta tiltaket i bruk, når skolene ikke har et opplevd behov for, og følgelig ikke etterspør tiltaket. Dette fordrer at Premis-gruppene består av mennesker som utover egen fagkunnskap er i besittelse av gode overbevisnings- og kommunikasjonsegenskaper.

Før skolene iverksetter implementering av 'Kjærlighet og Grenser' hadde det vært en fordel om Premis-gruppen i samarbeid med skolene avklarte implementeringsbegrepet. Dette anser vi som vesentlig for å avklare aktørenes forventninger til prosessen og resultatet. Samtidig vil det gi innsikt i om skolene har organisatoriske forutsetningene for å gjennomføre tiltaket. Dette har også betydning for rammebetingelsene skolene gis for å implementere tiltaket. Handlingsrommet skolene trenger, er avhengig av rammebetingelsene sett opp mot hva de selv ønsker og hva som forventes av omgivelsene.

Å lage et system for hvordan kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling skal foregå, er etter vår oppfatning viktig for tiltakets overlevelse i skolen.

6.4 Forskningsspørsmål 2

Hvilke mønstre kan man se i relasjonene når den kommunale Premis-gruppen samhandler med skolen om iverksettingen av 'Kjærlighet og Grenser'?

Bakgrunn:

Med dette forskningsspørsmålet ønsker vi å få et innblikk i hvordan den kommunale Premis-gruppens samhandlingsprosess har vært med skolen for å vekke skolens interesse og vilje til å iverksette 'Kjærlighet og Grenser'. Informantenes refleksjoner over hvorfor det har blitt som det har blitt med iverksettingen av tiltaket, bruker vi til å se på hvilke samhandlingsmønstre de har hatt, og hvordan den enkelte har bidratt i dem. Hva de faktisk har gjort i arbeidet med for å få skolen med som iverksettingsarena gir et grunnlag for å forsterke det som er bra, men også lære, tenke nytt og handle annerledes. Denne tilnærmingen baserer seg på Staceys (2008) kompleksitetstenkning hvor organisasjoner betraktes som samhandlingsprosesser mellom mennesker, og ikke som systemer. I dette perspektivet er kommunikasjon fundamentalt for alt sosialt liv i organisasjoner, og endringer er avhengig av forandringer i samtaler. Slik blir

fokuset på hvem som snakker med hvem om hva, hvem som er involvert i samtalene og hva det er legitimt å snakke om.

Sammendrag av intervjuene:

De to kommunene vi har intervjuet, har ulike fortellinger om hvordan de har samhandlet med skolen for å iverksette 'Kjærlighet og Grenser'. Engasjementet for saken i arbeidsgruppene har vært stort i begge kommunene. Begge Premis-gruppene mener dette er avhengig av at det finnes ildsjeler for oppgaven, og at rollen bekles av ulike aktører i kommunen. Uten ildsjelene hadde arbeidet stoppet opp. En av informantene i kommune 1 sier at "...hvis ikke nn hadde stått på sånn for 'Kjærlighet og Grenser' så ville jo også det ha smuldret ennå mer opp enn hva det har gjort". Rollen som ildsjel er et gjennomgående tema i begge Premis-gruppene. Ildsjelene har vært pådrivere for samhandling i, med og mellom skolene. Informantene sier at det som preger ildsjelen er en genuin tro på at 'Kjærlighet og Grenser' nytter. I tillegg har de hatt en utholdenhet som har vært viktig for å få skolene med på å bruke tiltaket. Foruten disse egenskapene er det nødvendig at ildsjelene opplever at de støttes av de andre i Premis – gruppen og ens egen leder. En av ildsjelene i kommune 1 viser til hvor viktig det var å ha en leder som støttet arbeidet når implementeringen av programmet pågikk. Lederen ga alltid ildsjelen et klapp på skulderen, og ga rom for at ildsjelen kunne informere om tiltaket til kollegene på skolen. Uten leders tillatelse ville det vært vanskelig å gjennomføre tiltaket. Ildsjelen i denne kommunen var også medlem i Premis-gruppen, og fikk jevnlig støtte av de andre medlemmene mens implementeringsprosessen pågikk.

I kommune 2 er det tre ildsjeler. Denne gruppen sier at de har samarbeidet mye før Premis ble en del av kommunens forebyggende arbeid, og slik har et grunnlag å bygge samarbeidet på. Alle tre sier de tar mye plass hver for seg i samarbeidet, men greier å tilpasse seg hverandre slik at alle får bidra. Den ene ildsjelen har en lederrolle i en av skolene, den andre leder sosialtjenesten og den tredje er helsesøster i kommunen. En av dem er også politisk aktiv, noe som etter ildsjelens oppfatning gir en ulik mulighet for å påvirke beslutninger i gunstig retning slik at handlingsrommet bedres. De fremhever at rollene de innehar utfyller hverandre.

Premis-gruppene har brukt mye tid på å diskutere hva de skal ha som felles mål for arbeidet. Det har vært mange diskusjoner og mye frustrasjon i gruppene for å komme fram til et felles mål, og de har ulike forklaringer på hvordan de har greid å stå i prosessen. Premis-gruppen i

kommune 2 forteller at de har utviklet tverrfaglig samarbeid i kommunen over år, slik at praksis er å møtes ansikt til ansikt og samsnakkes når de har oppgaver å løse over etats- og faggrensene. Diskusjonene i Premis-gruppen har bidratt til at de har en felles oppfatning av hva de skal arbeide med og for. Premis-gruppen i kommune 1 overlot oppgaven og ansvaret for det rusforebyggende arbeidet i skolen til ei ressursgruppe. Ressursgruppen besto lærer og miljøterapeuter fra fire skoler, og de laget en handlingsplan for det rusforebyggende arbeidet i kommunen.

Frengangsmåten de har brukt når de har tatt kontakt med skolen er ulik. I kommune 1 har de hatt formelle møter med avdelingslederen for skoler og barnehager i kommunen, hvor de har diskutert hvordan de skulle få skolene med i arbeidet. Løsningen ble at Premis-gruppen skulle bistå avdelingslederen med å orientere om Premis på et rektormøte. I tillegg sendte Premis-gruppen et formelt brev til skolene med spørsmål om deltakelse i 'Kjærlighet og Grenser'.

Kommune 2 hadde skolene med fra oppstarten av arbeidet, og det har de opplevd som en stor fordel. Informantene sier at dette etter hvert bidro til at lederne i skolene delte oppfatningen med Premis-gruppen om at det å implementere 'Kjærlighet og Grenser' var et viktig ledd i det forebyggende arbeidet i kommunen.

Et annet fellestrekk Premis-gruppene har gjort i arbeidet med 'Kjærlighet og Grenser', er at de har etablert kontakt med lærere for å få programmet innpasset som en del av fagene i skolen. Dette mener de har bidratt til å understreke betydningen av at forebyggende arbeid er en del av skolens oppgave.

Premis-gruppenes kontakt med politikerne i tre års perioden har vært minimal. I kommune 1 har kontakten vært av formell karakter. Politikerne har innfridd kravet om å innpasse rusforebyggende aktivitet i kommunens ruspolitiske handlingsplan i Premis (jf kap 4.1) Utover det har det ikke vært kontakt i perioden.

I kommune 2 var politikerne delaktig og engasjert i rusforebygging før Premis ble valgt som paraply for det forebyggende arbeidet i kommunen. Engasjementet var stort fordi kommunen hadde store utfordringer med bl.a. å forhindre nye ulykker blant ungdom der rus var en del av årsaken. Interessen for å snu den negative utviklingen resulterte i politisk samstemmighet og velvilje til å satse på forebyggende arbeid i kommunen. Flere politikere deltok på dialogmøtene som ble arrangert i regi av Premis-gruppen, og bidro med å understreke

betydningen av å stå samlet om arbeidet med å endre kursen på den negative utviklingen i kommunen. Premis-gruppen opplevde dette som en god støtte for å iverksette det forebyggende arbeidet. Kommunestyret hadde i tillegg en hel dag hvor ungdom og rus var tema. Premis-gruppens koordinator var med på denne dagen, og opplevde stor politisk interesse for tematikken. Etter halvgått løp i Premis-prosessen, fattet kommunestyret et vedtak om skjenkebevilling til et grillkjøkken i kommunen. Premis-gruppens oppfatning av dette var at politikerne på den ene siden var positive og engasjerte i forebyggende rusarbeid overfor ungdom, mens de på den andre siden ga skjenkebevilling til et grillkjøkken som stort sett ungdom oppsøker. Denne dobbeltheten opplevdes som vanskelig å håndtere for Premis-gruppen, og informantene uttrykte frustrasjon og oppgitthet overfor politikerne.

Analyse:

Struktur- og aktørbetingelsene i kommune 1 og 2 har tatt ulike retninger. Strukturbetingelsene setter som sagt rammer for handlingsrommet aktørene har hatt, og handlingsrommet har fått ulike uttrykk i de to kommunene. Det kan se ut som om at kommune 1 samhandler på en byråkratisk måte når de skal iverksette tiltaket i skolene, mens kommune 2 er mer uformell i sin tilnærming.

Kommunikasjonen i kommune 1 er hierarkisk organisert, og ser ut til å hemme Premis-gruppens kommunikasjon med ledelsen i skolene. Når Premis-gruppen går tjenesteveg og tar kontakt med avdelingslederen i avdeling skole og barnehage (etat), bes de om å ta kontakt med rektorene i brev form, samt at avdelingslederen orienterer rektorene om beslutningen å ta i bruk 'Kjærlighet og Grenser' i skolenes rektormøte. Slik forholder Premis-gruppen seg til den formelle kommunikasjonsstrukturen kommunen har, og tar ingen direkte kontakt med skoleledelsen. Dette kan oppfattes slik at formelle møter og brev blir verktøy for den kommunikative interaksjonen Premis-gruppen har med skolene, og at mening skapes ved å bruke verktøyene. Sett i lys av kompleksitetsperspektivets oppfatning av kommunikasjon, ligger ikke meningen i verktøyene, men i gestene og responsene som aktørene gir i bruk av dem (se kapittel 2.4).

I kommune 2 foregår kommunikasjonen mer uformelt, og er langt mer aktørorganisert. Kommunikasjonen med skolelederne foregår i Premis-gruppen fra oppstarten av arbeidet, og har av den grunn ingen behov for å gå via kommunalsjefen som har ansvar for oppvekstområdet i kommunen. I og med at kommunen har valgt å gjennomføre 'Kjærlighet

og Grenser' med aktører som kommer utenfra, har de en særlig utfordring i å skape handlingsrom slik at relateringsprosessene mellom de interne og eksterne aktørene i skolen får utvikle seg. Å skape slikt handlingsrom i skolene oppleves vanskelig, fordi tid til tverrfaglig samarbeid konkurrerer med lærernes oppmerksomhet rettet mot fag og timeplaner. På én skole i kommune 2 har undervisningsinspektøren hatt særlig oppmerksomhet rettet mot dette, og vært bindeleddet mellom lærerne og de eksterne aktørene slik at unødige hindringer som for eksempel samordning av programmet ikke har ført til opplevelse av stress og frustrasjoner hos aktørene. Dette har fremmet kommunikasjonen og relateringsprosessene om teknologien 'Kjærlighet og Grenser' dem i mellom. Dette kan betraktes som komplekse responderende relateringsprosesser, og slik vokser kunnskap om hvordan programmet brukes, frem. Dette står i motsetning til oppfatningen om at det er overføring av teknologien eller verktøyet som er kunnskapsutviklende.

Ildsjeler spiller en avgjørende rolle for om 'Kjærlighet og Grenser' skal implementeres, hevder informantene. Slik vi oppfatter dette er ildsjelene 'change agents', jf. Fullan (2007) og von Krogh et.al. (2004). Ildsjelene er nettverksbyggere både innad og mellom skolene. Ett av de mønstrene vi ser ut fra vårt datagrunnlag, er at ildsjelene har en stor grad av tillit og legitimitet på den enkelte skole, og i Premis-gruppen. Dette mønsteret finner vi ikke så tydelig i kommune 1 av den grunn at ildsjelen har tilhørighet på én skole. Dermed synes det som om at ildsjelen i kommune 1 ikke er med på å bidra til en kommunal implementering av programmet. I kommune 2 er det tre ildsjeler, som vi oppfatter som faglig komplementære. Dette gjør at de har et spesielt samhandlingsmønster seg imellom, noe skolene nyter godt av. Med sin pågåenhet får de gjennomført tiltaket år etter år, noe som gjør at tiltaket fremdeles gjennomføres i alle skolene i kommunen.

Konklusjon:

Slik vi oppfatter det har Premis-gruppens omgangsform med skolene betydning for i hvilken grad implementering av 'Kjærlighet og Grenser' i skolene skjer. Der kommunikasjonen fremstår som relasjonell, skjer kunnskapsutviklingen på en måte som gjør at vi kan se sporene av programmet i og mellom menneskene som arbeider med det i ettertid. Der kommunikasjonen har en hierarkisk og formell struktur (rasjonell) ser vi at det er langt vanskeligere å se reminisenser av programmet. De kommunikasjonsstrukturene som skolelederne lager rom for underveis i prosessen, er viktige for relateringsprosessene aktørene

i mellom. Slik ser vi at det relasjonelle og det rasjonelle perspektivet utfyller hverandre, og er gjensidig avhengig av hverandre for å fremme iverksetting av nye kunnskapsbaserte tiltak.

Ildsjelene fremstår som katalysatorer, kunnskapsformidlere og nettverksbyggere. På den ene siden bidrar ildsjelene med å holde fremdriften i implementeringsprosessen ved like, og på den andre siden har de en viktig nøkkelrolle for den pågående kommunikasjonen under realiseringen av programmet. Slik ser vi at ildsjelen har en rasjonell og en relasjonell funksjon i arbeidet med å implementere 'Kjærlighet og Grenser' i skolen.

6.5 Forskningsspørsmål 3

Hvordan har skolene vedlikeholdt 'Kjærlighet og grenser' etter at Premis-arbeidet i kommunene var over?

Bakgrunn for spørsmålet:

Med dette forskningsspørsmålet ønsker vi å finne ut om 'Kjærlighet & Grenser' fremdeles lever i skolene der det er forsøkt implementert.

Oppsummering av intervjuene

Informantene i begge kommunene fremholder at implementeringen av 'Kjærlighet og Grenser' har vært en top-down prosess. I kommune 2 understreker de i intervjuene at dette var en prosess uten nevneverdig diskusjon i lederkollegiet. I begge kommunene trekkes ildsjelenes fortsatte engasjement og rolle frem som avgjørende for at 'Kjærlighet og Grenser' skal gjennomføres etter den treårige Premis-perioden (implementeringsperioden). Uten dem hadde det dødd. Informantene sier at programmet ikke er godt nok innarbeidet i planverket og i praksisfeltet. De møter fortsatt motstand, og ildsjelene må være pådrivere hele tiden. Man ønsker å forsøke å få programmet inn i aktivitetsplanene i skolen. Dette mener våre informanter vil gi en forpliktelse til ny gjennomføring av programmet, og gjennom det bidra til at det vedlikeholdes i skolen. Det oppleves som et hinder å få 'Kjærlighet og Grenser' til å leve videre på lærernivå, fordi det ikke er innlemmet i den enkelte lærers individuelle arbeidstidsavtale.

I begge kommunene har man forsøkt å innarbeide 'Kjærlighet og Grenser' i forhold til fagplanene i læreplanen Kunnskapsløftet, LK06 (2006). Det har imidlertid vært vanskelig å få gjennomslag for dette. Skolen har et stort fokus på fag. Dermed blir forebyggingsfokus, som også finnes i læreplanen, overskygget.

Verken kommune 1 eller 2 har vedlikeholdsplaner for programmet etter endt implementering. Det finnes heller ikke spor etter programmet i overordnede plandokumenter.

I kommune 1 har man ansatt en forebyggingskoordinator. Informantene sier at det er tenkt slik at denne skal bidra til videreføringen av programmet.

Informantene sier at det ikke er press eller etterspørsel fra overordnet nivå for å vedlikeholde 'Kjærlighet og Grenser'. Det er heller ikke politiske føringer som tilsier at tiltaket skal videreføres, i følge informantene.

I kommune 2 er det utviklet et tverrfaglig samarbeid mellom ildsjelene. Dette oppleves å ha en vedlikeholdsfunksjon. Informantene sier at de gir hverandre gjensidig støtte for å holde programmet i gang. Man har også brukt mye ekstern kompetanse i skolene.

I kommune 1 har man vært tydelig på at kompetansepersonellet skulle rekrutteres fra skolens egne folk. Kommunen har en medarbeider på en av 'Kjærlighet og Grenser' skolene som er sertifisert. Rektor på denne skolen vil imidlertid ikke la denne bruke sin kompetanse hos andre skoler uten økonomisk kompensasjon. Premis-gruppen fremholder at en etterstudie av 'Kjærlighet og Grenser' lokalt hadde vært viktig for å få legitimitet for å videreføre tiltaket. Informantene tror at tiltaket har hatt en positiv effekt på relasjonene barn-foreldre, men har ikke datagrunnlag på dette.

En av utfordringene som informantene i kommune 2 peker på er at; "Det er umulig å se effekten av forebyggingsarbeid fra ett budsjettår til et annet". I den samme kommunen oppleves skolen som åpen og mottakelig for andre yrkesgrupper og ideer. Allikevel velges 'Kjærlighet og Grenser' bort hvis andre oppgaver synes viktigere.

Ingen av kommunene har opprettholdt nettverket som ble opprettet mellom kommuner i implementeringsperioden. I kommune 2 finnes fremdeles rester av nettverkene mellom skolene.

Informantene i kommune 1 opplevde et økonomifokus. Mange av kommunens målsetninger hadde et økonomisk perspektiv, og det ble opplevd som vanskelig når man skulle måle økonomisk effekt av 'Kjærlighet og Grenser'. Skolene var som resultatenheter også ansvarlig for egen økonomi. Dermed ble interessen for å drive forebygging slik som tiltaket foreskriver, satt opp mot økonomisk kompensasjon. En kompensasjon økte interessen for å drive programmet videre.

I kommune 1 er det usikkerhet knyttet til om det lar seg gjøre å gjennomføre det flere ganger på den skolen. Den nye lederen begrunner sin beslutning med at skolen må få tilført ekstra ressurser om de skal prioritere å fortsette med tiltaket. Ildsjelen har for sin egen del løst dette med å fullføre sertifiseringen som kursleder i 'Kjærlighet og Grenser', og har tenkt slik at det blir et hinder mindre å forsere når det blir aktuelt å gjennomføre 'Kjærlighet og Grenser' igjen. I tillegg har ildsjelen hatt jevnlig kontakt med forebyggingskoordinatoren i kommunen, hvor betydningen av å fortsette tiltaket er understreket. Dette er det gitt aksept for, og forebyggingskoordinatoren arbeider for at tiltaket skal leve videre.

Analyse:

Fullan (2007:105) sier:

It takes a fortunate combination of the right factors – a critical mass – to support and guide the process of relearning, which respects the maintenance needs of individuals and groups and at the same time facilitates, stimulates, and prods people to change through a process of incremental and decremental fits and start on the way to institutionalizing (or, if appropriate, rejecting) the change in question.

Med overnevnte som bakteppe for analysen av våre data, er det nesten på sin plass å spørre om våre informantkommuner har vært uheldige eller heldige i sin implementering av 'Kjærlighet og Grenser'. Er programmet institusjonalisert i kommunene?

Det vi kan lese ut av intervjuene i kommune 1 og 2 er et tydelig fokus på 'Kjærlighet og Grenser' fortsatt er nødvendig, for at tiltaket fortsatt skal gjennomføres i kommunene. Ser vi

dette i lys av Røviks virusmetafor har altså ikke viruset smittet, og blitt en epidemi, men har kun smittet enkeltaktører. Fullan (2007) kaller disse aktørene 'change agents' og fremholder at i tillegg til rektor er slike 'change agents' avgjørende. De arbeider i skolen og er ressurspersoner som både bidrar til kompetanse og nettverk. Slik sett skulle tiltaket ha gode sjanser for å leve videre i skolene. Når dette i allikevel ikke synes tilstrekkelig, skyldes det etter vårt syn at andre faktorer, for eksempel behov, tydelighet og kompleksitet, samt den manglende interessen fra ledersjiktet, både sentralt og på den enkelte skole, enn så lenge overskygger ildsjelens (change agent) rolle. Når tiltaket allikevel gjennomføres er dette ut fra enkeltpersonenes ansvarsfølelse og interesse, ikke at det er lagret som skolens system. Det er interessant å observere at et tiltak som har hatt en så vidt tydelig profil, at det faktisk er politisk vedtatt implementert, ikke finnes igjen i noen av de overordnede politiske føringene i våre informantkommuner. Det finnes heller ikke spor i budsjetter og økonomiplaner i kommunene. Dermed synes det som om skolen er overlatt til seg selv i denne saken. Det er forståelig at en rektor som har budsjettansvar for egen enhet ikke ønsker å prioritere et tiltak som det er knyttet så lite overordnede føringer til.

Allikevel, ser vi på vår informantkommune 2, kan det synes som om kommunens kultur for tverrfaglig samarbeid, og det at sentrale deltakere i implementeringen av 'Kjærlighet og Grenser' fremdeles opprettholder et nettverk seg i mellom, gjør at programmet blir presset inn i agendaen til de enkelte skoler. En faktor som kanskje spiller en rolle er at flere av ildsjelene i denne kommunen er rekruttert utenfor skolen, men har legitimitet i skolen gjennom sin faglighet og kompetanse. Når de setter i gang tiltaksprosessene er det ikke skolens budsjett belastet. Det oppleves derimot som en gratis tilførsel av kompetanse. Det er kanskje en av grunnene til at man fremdeles har rektorer som er positive til tiltaket. Slik sett synes muligheten for en institusjonalisering bedre i kommune 2 enn i kommune 1.

Vi har i forskningsspørsmål 1 nevnt at tidsfaktoren er en avgjørende faktor i implementeringsarbeidet. Kanskje kan vi, hvis vi kommer tilbake til kommune 2 om noen år, finne at tiltaket lever og er institusjonalisert.

Sett i lys av den hierarkiske oversettelseskjeden (Røvik 2007), finner vi en rekke momenter ved de implementeringene som er gjort i våre informantkommuner, som kan beskrives ut fra denne modellen. Det Røvik kaller kontekstualisering vil etter vår syn være å sammenlikne

med at tiltaket er tatt i bruk og forstått av organisasjonen. I våre kommuner har ikke denne kontekstualiseringen funnet sted. Tiltaket er dermed ikke blitt materialisert som ny praksis.

Konklusjon

Ser vi på implementeringen av 'Kjærlighet og Grenser' ut fra at det skulle ha vært et omfattende og skoleovergripende implementering, synes det vanskelig å konkludere med at tiltaket er institusjonalisert i noen av våre informantkommuner. Skolene eier fortsatt ikke tiltaket. Det er svært personavhengig, og i kommune 1 virker det vanskelig å spre tiltaket fra skole til skole. Ildsjelene holder fremdeles koken, men blir ensomme forkjempere for det de tror på. Vi tror ikke det er vond vilje som gjør dette. Skolen er et kompleks og sammensatt organisasjon. Den bombarderes av innspill, forordninger og gode ideer. Slik sett trenger 'Kjærlighet og Grenser' både tid og mer press fra ledersjiktet for å ha mulighet til å feste seg.

6.7 Oppsummering av sentrale funn.

I forskningsspørsmål 1 ser vi at kommunene innfrir forventningene KoRus har i forhold til forankring av arbeidet politisk og administrativt. Skolene etterspør ikke tiltaket ut fra egne behov, men påføres det som følge av en top-down prosess i kommunen. Premis-gruppene står for spredningen og overføringen av tiltaket til skolene. Aktørene i Premis-gruppene har i størst grad en faglig tilknytning til tiltaket, og vi stiller spørsmål med om det er tilstrekkelig. Skolenes organisatoriske forutsetninger avklares ikke, noe som gjør at skolenes klargjøring for implementering av tiltaket ikke etterspørres. Dette har trolig konsekvenser for implementeringen.

Premis-gruppene som fra før er vant med å jobbe tverretattlig og tverrfaglig får prosessene til å virke bedre enn de som ikke har slike erfaringer. Det har også betydning om aktørene har felles holdninger til tiltaket.

I forskningsspørsmål 2 er vektleggingen av aktørenes relasjoner og de strukturer som ivaretar utvikling av de relasjonelle forholdene viktig. Lederen og ildsjelen spiller vesentlige roller i denne utviklingen.

I forskningsspørsmål 3 finner vi at 'Kjærlighet og Grenser' ikke er institusjonalisert.

7 **Anbefalinger**

I vår oppgave har vi studert implementeringsprosesser i skolen. Vi har gjennom både intervjuer, observasjon og dokumentanalyse fått et innblikk i en spesifikk implementeringssatsing som er initiert av KoRus, ett av syv regionale kompetansesentra for rusproblematikk. Senteret skal bidra til å iverksette regjeringens rusmiddelpolitikk. Vi har arbeidet ut fra problemstillingen:

”Den kommunale Premis-gruppens rolle ved implementering av ’Kjærlighet og Grenser’ i skolen”.

Vi baserer anbefalingene våre på funnene som er knyttet til forskningsspørsmålene i kapittel 6, og på analysen og konklusjonene vi har gjort i forhold til disse. Anbefalingene knyttes også til teorien som er valgt. Utgangspunktet for disse anbefalingene er en tanke om at det er mulig å gjennomføre en vellykket implementering av et kunnskapsbasert tiltak i skolen, selv om implementeringen har en top – down profil, og at implementering som begrep og metode i mange tilfeller er knyttet til et rasjonelt kunnskapsdelingsprinsipp. I bearbeidningen av datamaterialet har vi funnet igjen en dualisme som er sammenliknbar med den vi har beskrevet både i forhold til teori og metode. I dette ligger at vi har beveget oss mellom begrepene relasjon og rasjonell gjennom hele oppgaven. De anbefalingene vi gir i vår oppgave vil forhåpentligvis gi mulighet for å forbedre implementeringsprosessene i kommunene.

7.1 **Anbefalinger**

Anbefaling 1: Premis-gruppen må klargjøre hva en implementering er og når man regner noe for implementert.

Det er viktig at Premis-gruppen forsøker å skape en felles forståelse om begrepet implementering, fordi det kan gi de ulike aktørene større innsikt i hva prosessen innebærer. For skolens del betyr det at man i større grad kan definere og vurdere de organisatoriske forutsetningene de har (jf Fullans modell s.18). Premis-gruppen bør i samarbeid med skolene vurdere om den enkelte skole har realistiske forutsetninger for å delta. Premis-gruppen er i

denne sammenhengen ekspertene på tiltaket 'Kjærlighet og Grenser'.

Implementering handler om endringsprosesser. Felles forståelse for hva som kan føre til endring, og hvordan dette utfordrer relasjonene mellom medlemmene i organisasjonen, vil etter vårt syn være avgjørende for at en implementering kan lykkes.

Hvis Premis-gruppen skal ha en sentral rolle i arbeidet fremover, vil det å gjøre aktørene i gruppene til kompetente kommunikatører av tiltaket være en oppgave som bør vektlegges framover.

Anbefaling 2: Premis-gruppen må bistå skolene i arbeidet med fordeling og prioritering av ressurser.

Mange av våre informanter har fremholdt viktigheten av at det i implementeringen av 'Kjærlighet og Grenser' må legges til rette for en legitimering av ressursbruken. I ressursbegrepet ligger både det å ha tilstrekkelig tid, nok mannskap og det å kunne hente inn kompetanse når det trengs osv. Med dette som bakgrunn ser vi at skolene, som ansvarlige for egne budsjetter, kommer i et prioriteringsdilemma. Premis-gruppens rolle bør være å kunne bidra med ressurser, enten i form av kompetansepersoner som bruker sin tid i skolen, eller som et bindeledd mellom den enkelte enhet og de bevilgende myndigheter i kommunen. Uansett bør en konsekvensanalyse gjøres før en skole blir pålagt å implementere et tiltak. Her vil Premis-gruppen være sentrale i arbeidet med å få de nødvendige faktorer på bordet som kreves klargjort.

Anbefaling 3: Premis-gruppen bør sammen med skolen tilrettelegge for systematisk arbeid over tid.

Slik vi analyserer de innspill vi har fått i våre samtaler med kommunale Premis-grupper, synes det som om det for skolene er et stort behov for bistand i implementeringsprosessen. Det å holde fokus, ved hjelp av Premis-gruppen synes viktig i et treårig implementeringsløp. Skolene vil motta mange andre ideer og prosjekter i løpet av perioden, og trenger noen som kan bistå med å holde stø kurs.

Å kvalitetssikre at man har kompetanse og trykk på prosessen, selv om man har utskifting av

medarbeidere, vil være en sentral oppgave for Premis-gruppen å ivareta.

Anbefaling 4: Den lokale Premis-gruppen bør ansvarliggjøre politisk og administrativt nivå i kommunen jevnlig.

Premis og implementeringen av 'Kjærlighet og Grenser' er legitimert av politisk og administrativ ledelse i den enkelte kommune. For Premis-gruppen synes det viktig at man i løpet av prosessen re-legitimerer det man holder på med. Å få støtte fra overordnede gir Premis-gruppen et tydeligere mandat for det arbeidet den gjør.

Kommunenes måte å organisere seg på er forskjellig. Intervjukommunene har begge en form for to-nivåmodell. I denne formen for organisering synes det som om Premis-gruppen har vanskeligheter med å finne sin plass. Den svever på mange måter mellom rådmannsnivå, ulike stabsfunksjoner og forskjellige fag- eller etatsliknende nivåer. Av den grunn mener vi at det er viktig å ha et system for jevnlig informasjon og dialog.

Anbefaling 5: I den grad man kan definere ildsjeler knyttet til implementeringen av 'Kjærlighet og Grenser' må disse gis legitimitet for rollen sin.

Det å være en ildsjel er ofte en ensom jobb. I vår oppgave har vi oppdaget at ildsjelen blir fremholdt som uvurderlig av informanter i begge intervjukommunene. I denne sammenheng bør Premis-gruppen være både mentor, avlaster og trygg havn for ildsjelen. I Fullan (2007) beskrives ildsjelen som "change agent", og han sidestiller viktigheten til ildsjelen med viktigheten til skolelederen. Ildsjelene bør derfor bli gitt både et nettverk å arbeide i, og tid til å pleie dette nettverket. I virusmetaforen (Røvik 2007) er ildsjelen en idébærer - en som sprer smitten. Det vil si at ildsjelen er translatøren som oversetter et tiltak til et forståelig språk. Ildsjelen må derfor gjøres i stand til å gjøre en god oversettelse. Sett i kompleksitetsperspektivet må ildsjelen være i stand til å forstå kompleksiteten som er knyttet til arbeid som innebærer relasjoner mellom mennesker. Dette vil si at det er vesentlig for ildsjelen å forstå at kunnskap skapes i komplekse responderende prosesser.

Anbefaling 6: Det bør gjennomføres undersøkelser både før, under og etter implementeringen av 'Kjærlighet og Grenser'.

Det å bekrefte et behov fremholdes både av Røvik (2007) og Fullan (2007) som nødvendig for å starte en implementering. I Røviks (2007) perspektiv handler det om å bryte i gjennom et indre forsvarsverk. Ideen som skal implementeres må passe i forhold til praksisen som utøves (Røvik 2007:346). Etter Fullans (2007) syn er en samstemmighet mellom skolens behov og prioriteringer og det som forsøkes implementert, viktig å avklare.

Underveisevaluering skaper mulighet til å gi folk små belønninger på veien mot målet. Dette er nødvendige motivasjonsfaktorer og bekræftelser på at det man gjør faktisk har en hensikt. Våre informanter fremholder at det var nærmest umulig å se resultater av implementeringen etter kun tre år. En sluttevaluering vil være viktig for å stadfeste om implementeringsprosessen har ført til at tiltaket er en del av skolen praksis. Hvis ikke bør kommunene vurdere om Premis-gruppen, eller deler av den kan fortsette arbeidet.

7.2 Verifisering

Har vi undersøkt det vi mente å undersøke i denne oppgaven, og er våre funn gyldige. Vi har forsøkt å gjengi så sannferdig som mulig hvordan deltagerne i Premis-gruppene har reflektert over sin opplevelse, enten de er i oppstarts- og mellomfasen eller har slutført arbeidet med å implementere 'Kjærlighet og Grenser' i skolene. Undersøkelsen vår gir innsikt i prosessene fra tiltaket er besluttet iverksatt, til iverksetting er gjennomført og vedlikehold av denne.

I kapittel 3 har vi gjort rede for hvordan undersøkelsen vår er lagt opp. Vi har reflektert over våre roller i undersøkelsen, og hvordan informantene kan påvirkes ved å delta i den. Vår forforståelse kan ha ført til at vi ikke har vært åpne nok for at vår analyse og tolkning kan være feil. De resultatene vi har kommet frem til kan ha medført at våre forutinntatte meninger og antakelser er bekreftet. Med bakgrunn i dette er kanskje ikke vårt eget kritiske blikk nok til å gi resultatene våre gyldighet. I intervjusituasjonen sjekket vi ut om våre tolkninger av informantenes utsagn var korrekt oppfattet. Dette mener vi øker troverdigheten og validiteten av våre funn. Informantenes tanker om prosessen har vi supplert med funn fra andre relevante undersøkelser. Til sammen mener vi at dette kan gi en viss intern validitet.

I tillegg har alle som har deltatt har gitt sitt informerte samtykke, jf. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste godkjenning av undersøkelsen (vedlegg 3). Ingen av

informantene har i ettertid trukket sitt samtykke, noe vi tar som et tegn på at ingen har følt seg presset til å svare på en bestemt måte.

Ut fra dette mener vi at undersøkelsen er pålitelig.

8 Avslutning

I denne masteroppgaven har vi gjennomført en analyse av rollen Premis-grupper har i arbeidet med implementering av tiltaket 'Kjærlighet og Grenser' i skolene. I vår tilnærming står aktørenes måte å utøve rollen sin på overfor skolene sentralt. Ut fra analysene av funn fra intervjuer og observasjoner i kapittel 6, sammenholdt med teoretiske perspektiver i kapittel 2 og funn fra andre undersøkelser i kapittel 4, ser vi at det ikke finnes enkle svar på forskningsspørsmålene. Sammenhengene er komplekse.

Som vi drøftet innledningsvis, utøves det stort press mot skolene for å ta i bruk ulike kunnskapsbaserte forebyggende tiltak og program som skoleeier, direktorat og departement pålegger dem. Premis-gruppene har en tilnærmet lik rolle som disse aktørene. De som mestrer å selge den nye ideen, og følge den opp når skolene har kjøpt den, har større mulighet til å gjennomføre spredningen av tiltaket 'Kjærlighet og Grenser' til skolene. Når dette i tillegg følges opp med målrettet støtte over tid, er sjansen større for at skolen tar ideen i bruk.

Vi skal videre i dette kapittelet forsøke å svare på problemstillingen vi har valgt. Vi kommer også med en vurdering av vårt teorivalg og refleksjon over vår egen læring.

8.1 Svar på problemstillingen

Hovedproblemstillingen - Den kommunale Premis-gruppens rolle ved implementering av 'Kjærlighet og Grenser' i skolen – har vi forsøkt å besvare ved å drøfte Premis-gruppens rolle ved beslutning, iverksetting og om tiltaket er institusjonalisert som følge av innsatsen de har bidratt med. Vi har gjennomført en multicasestudie hvor ni kommuner i Trøndelagsregionen har gitt oss tilgang til deres virkelighetsoppfatninger om temaet, samt funn fra andre undersøkelser som er gjort i forhold til tematikken. Våre forskningsspørsmål er presentert i kapittel 1.5, og har vært utgangspunkt for de teoriene vi har gjort rede for i kapittel 2. Våre funn har vi oppsummert i kapittel 6.7. Vi vil ikke gjengi funnene fra dette kapittelet, men se de mer i direkte relasjon til problemstillingen.

Våre funn viser at ingen av skolene har institusjonalisert tiltaket 'Kjærlighet og Grenser' etter at implementeringen av tiltaket var over. Det betyr at tiltaket ikke er blitt en del av

skolenes praksis, noe implementering etter vår oppfatning handler om. Allikevel ser vi at tiltaket fortsatt gjennomføres på enkelte skoler ved hjelp av ildsjeler som brenner for tiltaket.

Premis-gruppene og ildsjelene spiller en sentral rolle for arbeidet med å iverksette tiltaket 'Kjærlighet og Grenser' i skolene. Når Premis-gruppene har ildsjeler som en del av gruppen, blir de sterke pådrivere for implementeringens underveisprosesser, og i vedlikeholdsarbeidet av tiltaket. Ildsjelene tildeles ofte rollen som endringsagenter av Premis-gruppene. Deres genuine tro på tiltaket har en overbevisende og smittende effekt på aktørene i skolene. Med dette som utgangspunkt er det enklere for Premis-gruppene å få etablert et lagspill med skoleledere og lærere om tiltaket. Selv om Premis-gruppene har gjort en stor innsats for at skolene skal gjøre det til sitt eget, har ikke skolene gjort det.

Våre funn viser at Premis-gruppene har mange arbeidsoppgaver å ivareta. Foruten iverksetting av tiltak spenner arbeidsoppgavene fra kartleggings- og planleggingsarbeid, utarbeiding av lokale handlingsplaner til å koordinere opplæring av ansatte i valgte tiltak. Mange av oppgavene kan løses ved å handle ut fra rasjonalitet, objektivitet og fornuft, det vi oppfatter som strukturell kunnskap. Et tiltak som skal implementeres i skolen derimot, må ta utgangspunkt i flere kunnskapsperspektiv om det skal institusjonaliseres i skolene. Implementering er av den grunn en krevende og kompleks oppgave, noe Premis-gruppenes rolle i skolenes implementering av 'Kjærlighet og Grenser' bærer preg av.

Vi har i arbeidet med oppgaven fått større innsikt i hvor kompleks rolle den kommunale Premis-gruppen spiller når 'Kjærlighet og Grenser' implementeres i skolen. I tillegg har vi blitt mer oppmerksom på teori som peker på kompleksiteten implementering av tiltak i skolen har, (jf. Fullan 2007 og Nordahl-utvalget 2006).

8.2 Andre teoretiske innfallsvinkler

Valg av teori til denne masteroppgaven var styrt av forskningsspørsmålene vi har presentert i kapittel 1. I forskningsspørsmål 1 skulle vi skaffe oss innsikt i hvordan implementering av 'Kjærlighet og Grenser' i skolen foregår og har foregått. Følgelig valgte vi teori som vektlegger utfordringer slike handlinger har. I forskningsspørsmål 2 var hensikten å se på betydningen relasjoner har i implementeringsprosessen, og teori som vektlegger

relasjonsperspektivet ble en viktig innfallsvinkel for oss. I forskningsspørsmål 3 har vi benyttet en metafor i tillegg til teori som er brukt i de foregående forskningsspørsmålene, for å kunne se om det finnes spor etter tiltaket 'Kjærlighet og Grenser' når implementeringen var over. Til sammen mener vi de valgte teoriene og metaforen har vært gode i forhold til å belyse forskningsspørsmålene og problemstillingen.

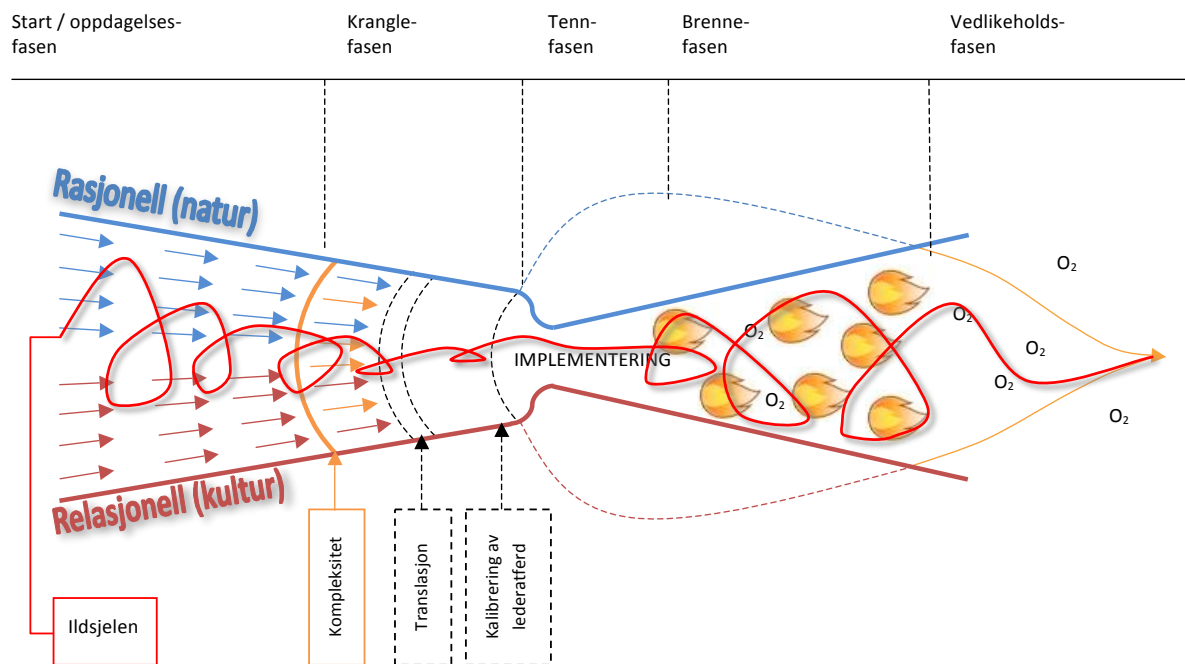
Dog mener vi at det er andre perspektiver vi kunne utforsket i forhold til temaet, for eksempel læring knyttet til tiltaket som skal implementeres. Her kunne vi brukt kognitiv- og sosial læringsteori som utgangspunkt for å se hva som kan styrke overføringen av tiltaket, slik at det etableres kunnskap som kan anvendes i arbeidssituasjonen. Dette kunne gitt oss innsikt i det komplekse samspillet mellom organisasjonsvariabler og personlige variabler som spiller inn når et kunnskapsbasert tiltak skal implementeres. Dette betyr at vi er klar over at våre konklusjoner og anbefalinger er basert på et begrenset utsnitt av virkeligheten fundert i valgte teoretiske perspektiver og funn fra andre undersøkelser.

8.3 Refleksjon over egen læring

Utgangspunktet for oppgaven vår var en felles interesse for prosesser som skjer når en kunnskapsorganisasjon som skolen får beskjed om å implementere et kunnskapsbasert tiltak. Som vi nevner i innledningen vår arbeider vi begge i organisasjoner som må forholde seg til implementering, dog ut fra forskjellige ståsted. Dette har gitt oss et spenningsfelt for diskusjon, undring, uenighet og konsensus. Slik sett kan vi kjenne oss igjen de komplekse responderende prosessene til Stacey (2008).

Gjennom arbeidet med oppgaven har vi møtt en rekke mennesker, og fått bekreftet noen av de antakelsene vi hadde gjort før vi startet. Vi har dermed fått bekreftet oss selv som reflekterte praktikere. Våre erfaringer, gjort gjennom et mangslungent arbeidsliv, har vist seg å være verdifulle både som erfaringer i levd liv og arbeidserfaring. Allikevel har denne studien gitt oss nye redskaper til bearbeide og bruke i forhold til erfaringsgrunnlaget. Spesielt har vi nok blitt mer nyansert i forhold til kompleksiteten i relasjoner mellom mennesker. Her har vi fått en ny omdreining på vår relasjonelle skrue.

Vi avslutter denne oppgaven med vår egenkomponerte implementeringsmodell. Denne har fulgt oss gjennom store deler av arbeidet og vil oppsummere oppgaven vår.



Figur 12: Implementeringsmodell - Faser i et implementeringsforløp

I modellen forsøker vi å gi et bilde på tittelen på oppgaven: Hva skal til for å tenne dere? Vi viser at en implementering i manges øyne er en lineær prosess. Det vi ser er allikevel at prosessen må være tilpasset et klima som tar hensyn til både det rasjonelle og det relasjonelle. I prosessen vil man møte en rekke filtre, sperrer/barrierer, som kan finnes teoretisk bl.a. i Røviks (2007) tanker om immunitet ovenfor virus, eller Staceys (2008) teori om komplekse responderende prosesser. Som vi ser av figuren blir det til slutt en trang passasje ideen skal passere. I denne passasjen vil lederen kunne virke som enten katalysator eller brannslukker. Ildsjele har et omflakkende liv. Vi forsøker å illustrere at denne vil være med under hele prosessen som lim, pådytter og motivator.

Det å vedlikeholde en implementering vil si at prosessen trenger oksygen – næring – for ikke å dø ut.

Litteraturliste

Almås, R. (1990). *Evaluering på norsk*, Oslo. Universitetsbibliotekets Metodebibliotek.

Andreassen, R. A. (2010). Foredrag på ledersamling i Levanger kommune, V-2010.

Boisot, M. (1998). *Knowledge assets: securing competitive advantage in the information economy*, New York. Oxford University Press.

Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok*, Oslo. Universitetsforlaget AS.

Czarniawska, B. (2007): *Shadowing*, Malmö. Liber.

Czarniawska, B. og Sevon, G. (1996): *Translating Organizational Change*, Berlin. Walter de Gruyter

Cummings, T. G. & Worley, C. G. (2005). *Organization Development and Change* (8. edition), Mason. Thompson South-Western

Davenport, T. H., Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Cambridge. Harvard Business School Press.

Eggen, N. A. (2003). *Godfoten*, Oslo. H. Aschehoug & Co.

Eldkjær, B. (2004). *Organizational Learning – the "Third way"*. Management Learning Vol. 35, London. Sage Publications

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

- Ferrer-Wreder, L., Stattin, H., Lorente, C. C., Tubman, J. G., Adamson, L. (2005). *Framgångsrika preventionsprogram för barn och unga. En forskningsöversikt*. Institutet för utveckling av metoder i socialt arbete / IMS. Statens institusjonsstyrelse / SiS.
- Fossaskåret, E. (1997). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*, Oslo. Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change (4. edition)*, New York, Teachers College Press
- Gottschalk, P. (2004). *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*, Oslo. Universitetsforlaget
- Gotvassli, K. Å. (2007). *Topp prestasjoner – rasjonalitet eller intuisjon og følelser*, <http://www.idrottsforum.org/articles/gotvassli/gotvassli070131.html>, [2010, 1. september].
- Greenberg, M. T. (2004). *Current and Future Challenges in School- Based Prevention: The researcher Perspective*, Prevention Science, Vol5, No 1, March 2004.
- Holdt Christensen, P. (2004). *Vidensdeling – perspektiver, problemer og praksis*, København. Handelshøjskolens Forlag.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser* Kristiansand, Høyskoleforlaget AS
- Jacobsen, D. I., Thorsvik, J. (1997). *Hvordan organisasjoner fungerer*, Bergen. Fagbokforlaget
- Krogh, G.v, Ichijo, K. og Nonaka, I. (2005). *Slik skapes kunnskap*, Oslo. N.W. Damm & Søn
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo. Gyldendal Akademisk
- Latour, B. (1986). *“The Power of Associations” i J.Law (red.): Power, Action and Belief*, London. Routledge

- Latour, B. (1987). *Science In Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, Cambridge. Harvard University Press
- Mihalic, S., Irwin, K., Fagan, A., Ballard, D., & Elliott, D. (2004). *Successful Program Implementation: Lessons From Blueprints*. Juvenile Justice Bulletin, July 2004, retrieved from: www.ojp.usdoj.gov. 23. of May 2006
- Morgan, G. (2004). *Organisasjonsbilder*, Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Mæland, J. G. (2005). *Forebyggende helsearbeid*, Oslo. Universitetsforlaget
- Ness, H. (2003). *Den sosiale konstruksjonen av aktører og organisasjonsoppskrifter ved Aker Verdal 1971 – 2002. En institusjonell analyse av import og eksport av organisasjonsoppskrifter ved en offshorebedrift*. Rapport nr 12. Levanger. Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Nesvåg, S. Backer-Grøndahl, A. Duckert, F. Enger, Ø. Huseby, G og Kraft, P. (2007). *Tidlig intervensjon på rusfeltet – en kunnskapsoppsummering*. Rapport IRIS – 2007/021.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J. (2002). *Managing knowledge work*, Houndmills, Palgrave Macmillan
- Nilsen, E. (2007). *Oversettelsens Mikroprosesser*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø.
- Nonaka, I. Og Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*, New York. Oxford University Press.
- Nordahl, Thomas, Øystein Gravrok, Hege Knudsmoen, Torill M.B. Larsen og Karin Rørnes (red.) (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Rapport fra forskergrupper nedsatt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet.
- Nordhaug, O. (2002). *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*, Oslo. Universitetsforlaget

- Ogden, T (2006). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Pedersen, W. (1998). *Bittersøtt. Ungdom, sosialisering, rusmidler*, Oslo. Universitetsforlaget.
- Polanyi, M. (1966, Norsk oversettelse 2000). *Den tause dimensjonen*, Oslo. Spartacus Forlag AS
- Rennemo, Ø. (2006). *Levér og lær*, Oslo. Universitetsforlaget
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner*, Oslo. Universitetsforlaget
- Røvik, K.A. (1998). *Moderne organisasjoner: Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*, Bergen. Fagbokforlaget.
- Sahlin-Andersson, K., Engwall, L. (2002). *The Expansion of Management Knowledge: Carriers, Flows and Sources*. Stanford. Stanford University Press.
- Sandberg, S og Pedersen, W. (2006). *Gatekapital*, Oslo. Universitetsforlaget
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterte praktiker. Hvordan professionelle tenker når de arbeider*, København. Forlaget Klim.
- Siggaard Jensen, S., Olsen, S. F., Mønsted, M. (2004). *Viden, ledelse og kommunikation*, København: Samfundslitteratur.
- Simonin, B. L. (1999). *Ambiguity and the Process of Knowledge Transfer in Strategic Alliance*, Strategic Management Journal, 20, 1999
- Stacey, R. D. (2008). *Hvordan kunnskap vokser frem*, Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Steinkjer, B. (2008). *Tiltaket Unge&Rus I Oslo – en prosessevaluering*, Narvik. Skriftserie fra Nordnorsk Kompetansesenter-Rus 1/2008

Styhre, A. (2004). *Rethinking Knowledge: A Bergsonian Critique of the Notion of Tacit Knowledge*, British Journal of Management, Vol. 15, 177–188

Szulanski, G. (1996). *Exploring internal stickiness: impediments to the transfer of best practice within the firm*. Strategic Management Journal **17** (Winter Special Issue): 27-43.

Sverdrup, S. og Baklien, B. (2002). *Informasjon, kommunikasjon og forebygging*, Oslo: NIBR-rapport 2002:13

Tolan, P., Szapocznik, J. & Sambrano, S. ed. (2007): *Preventing Youth Substance Abuse. Science-Based Programs for Children and Adolescents*, Washington DC. American Psychological Association.

Tsoukas, H., Vladimirou, E. (2001). *What is Organizational Knowledge?* Journal of management studies (38:7)

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*, Flekkefjord. SEEK A/S

Weick, K. E. (1989). *Theory construction as disciplined imagination*, Academy of Management Review

Worsley, P. (ed.) (1970). *Modern Sociology: Introductory Readings*, London, Baltimore. Penguin Books

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research*, London. Sage Publications

Andre dokumenter

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006). <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>. [2010, 1. september].

Kunnskapsløftet LK06 (2006). Kunnskapsløftet [online], Tilgjengelig:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeffet.html?id=1411>,
[2010, 1. september].

National Institute on Drug Abuse, NIDA (2003). *Preventing Drug Use among Children and Adolescents. A Research-Based Guide for Parents, Educators and Community Leaders*. Second Edition. U.S.. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. National Institute of Health. National Institute of Drug Abuse.

NOU 2003:4. *Forskning på rusmiddelfeltet. En oppsummering av kunnskap om effekt av tiltak*.

Opptrappingsplan for rusfeltet (2008). Opptrappingsplan [online], Tilgjengelig:
http://www.helsedirektoratet.no/rusmidler/opptrappingsplanen/opptrappingsplan_for_rusfeltet__283544, [2010, 1. september].

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

Liste over figurer

Figur 1: Induktiv eller deduktiv tilnærming (Andreassen 2010).....	19
Figur 2: Interactive factors affecting implementation (Fullan 2007:87)	20
Figur 3: Det hierarkiske perspektivet på kunnskap (Gottschalk 2004:25).....	30
Figur 4: Gest-respons: Det vanemessige og det spontane (Stacey 2008:113).....	37
Figur 5: Visualisering av regelsettet.....	40
Figur 6: Leavitts diamant(1965).....	44
Figur 7: Innhenting av data (Fossaskåret 1997:26)	51
Figur 8: Case studie, metode	56
Figur 9: Premis introduksjon	60
Figur 10: Visualisering av fremdrift i Premis (Kilde: Introduksjonsbrosjyre for Premis).....	60
Figur 11: Beslutningsprosessen for iverksetting av tiltaket 'Kjærlighet og Grenser' i skolene	71
Figur 12: Implementeringsmodell - Faser i et implementeringsforløp	97

Liste over tabeller

Tabell 1: Faktorer som påvirker implementering (Fullan 2007).....	19-22
Tabell 2: Strukturelle og prosessuelle perspektiver på kunnskap (Newell et.al. 2002:8).....	31
Tabell 3: Utfordringer i kunnskapsoverføring (Davenport & Prusak 1998).....	32-33
Tabell 4: Grunnleggende ved forskjellige forskningsparadigmer (Ness 2003:32).....	46
Tabell 5: Strukturelle forhold.....	73
Tabell 6: Relasjonelle forhold.....	73-74

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring, gruppeintervju

Forespørsel om samtykke ved deltakelse i gruppeintervju i forbindelse med en masteroppgave i kunnskapsledelse og innovasjon

Vi som fremmer denne forespørselen er i ferd med å fullføre en erfaringsbasert master i regi av Copenhagen Business School (CBS), The School of Education v/Universitetet i Århus, Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST) og Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT). Vi holder nå på med den avsluttende masteravhandlingen, og skal i denne sammenheng undersøke hva som kan bidra til at skoleledere kan lykkes med å implementere kunnskapsbaserte programmer i skolen.

Som empirisk felt i forskningsarbeidet rundt masteren har vi valgt forebyggingsprogrammet PREMIS, som driftes av Kompetansesenter Rus Midt-Norge. I denne sammenheng ønsker vi å gjennomføre gruppeintervjuer av utvalgte personer i utvalgte kommuner som har gjennomført implementeringen av PREMIS. Gruppeintervjuene vil dokumenteres digitalt, og vi vil i tillegg ta notater under samtalene. Intervjuene vil ta inntil to timer, og vi blir sammen enige om tid og sted.

I tillegg til gruppeintervjuene vil vi observere og innhente data under en erfaringsssamling for kommuner som deltar i PREMIS-prosjektet.

Det er frivillig å delta, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene som fremkommer under intervjuet vil bli sortert på gruppenivå og behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige avhandlingen. Rådata og opplysninger slettes når avhandlingen er ferdig, innen utgangen av 2010.

Dersom du har anledning til å delta på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til:

Anne Kari Haugdal, postboks 12, 7601 Levanger.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe Anne Kari Haugdal på 9089 5050, eller sende en e-post til Anne.Kari.Haugdal@rus-midt.no eller Morten Christiansen på 9581 9538, eller sende e-post Morten.Christiansen@levanger.kommune.no. Du kan også kontakte vår veileder Harald Ness ved Høgskolen i Nord-Trøndelag på 9305 0666, eller sende e-post harald.ness@hint.no.

Vennlig hilsen

Vennlig hilsen

Anne Kari Haugdal
Postboks 12
7601 Levanger

Morten Christiansen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av implementering av kunnskapsbaserte programmer i skolen, og gir med dette mitt samtykke til å delta i gruppeintervju. Intervjuet gjennomføres av MKIL-studentene Anne Kari Haugdal og Morten Christiansen (kull 08/10).

Informasjonsinnhenting er basert på frivillig og informert samtykke, og jeg kan på et hvilket som helst tidspunkt trekke meg som deltaker.

SignaturTelefonnummer

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring, observasjon

Forespørsel om samtykke ved deltakelse i en observasjonssituasjon i forbindelse med en masteroppgave i kunnskapsledelse og innovasjon

Vi som fremmer denne forespørselen er i ferd med å fullføre en erfaringsbasert master i regi av Copenhagen Business School (CBS), The School of Education v/Universitetet i Århus, Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST) og Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT). Vi holder nå på med den avsluttende masteravhandlingen, og skal i denne sammenheng undersøke hva som kan bidra til at skoleledere kan lykkes med å implementere kunnskapsbaserte programmer i skolen.

Som empirisk felt i forskningsarbeidet rundt masteren har vi valgt forebyggingsprogrammet PREMIS, som driftes av Kompetansesenter Rus Midt-Norge. I denne sammenheng ønsker vi å observere hva som tas opp av tema knyttet til implementerings- og forankringsarbeidet i utvalgte kommuner på en erfaringsamling som avholdes 15. april 2010 på Scandic Solsiden Hotel i Trondheim. Samlingen vil baseres på møtemetodikken Open Space, og observasjonene og dokumentasjonen av tematikken som tas opp skal brukes til å se om det kan identifiseres likheter og/eller forskjeller i hva kommunene vektlegger i arbeidet med å implementere og forankre utvalgte kunnskapsbaserte programmer i skolen gjennom PREMIS.

Ingen personer som deltar i samlingen blir identifiserbare, og dataene vi innhenter vil ha form av dokumenterte oppsummeringer fra de temaer møtedeltakere velger, samt handlingsplanene de enkelte kommuner lager i slutten av møtet. Datainnhenting skjer på gruppenivå.

I tillegg til datainnsamling under Open Space-samlingen, vil vi ved en senere anledning gjennomføre gruppeintervjuer av utvalgte personer i utvalgte kommuner.

Det er frivillig å delta, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene som fremkommer under observasjonen vil bli sortert på gruppenivå og behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige avhandlingen. Rådata og opplysninger slettes når avhandlingen er ferdig, innen utgangen av 2010.

Dersom du er positiv til å bidra i forbindelse med vår observasjon 15. April 2010 er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til:
Anne Kari Haugdal, postboks 12, 7601 Levanger.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe Anne Kari Haugdal på 9089 5050, eller sende en e-post til Anne.Kari.Haugdal@rus-midt.no eller Morten Christiansen på 9581 9538, eller sende e-post Morten.Christiansen@levanger.kommune.no. Du kan også kontakte vår veileder Harald Ness ved Høgskolen i Nord-Trøndelag på 9305 0666, eller sende e-post harald.ness@hint.no.

Vennlig hilsen

Vennlig hilsen

Anne Kari Haugdal
Postboks 12
7601 Levanger

Morten Christiansen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av implementering av kunnskapsbaserte programmer i skolen, og gir med dette mitt samtykke til å delta som informant i forbindelse observasjonsprosessen under erfaringsamlingen 15. april 2010 på Scandic Solsiden Hotel i Trondheim. Observasjonen gjøres av MKIL-studentene Anne Kari Haugdal og Morten Christiansen (kull 08/10).

Informasjonsinnhenting er basert på frivillig og informert samtykke, og jeg kan på et hvilket som helst tidspunkt trekke meg som deltaker.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 3: Orienteringsskriv og intervjuguide



Orientering med bakgrunnsinformasjon for gruppeintervju som en del av datainnsamling i forbindelse med masteroppgaven

”Hva skal til for å tenne dere?”

PREMIS er et rusforebyggende program som er implementert i en rekke kommuner i Nord-Trøndelag i perioden 2005 - 2008. I PREMIS er det beskrevet en metode for innføring av forskjellige tiltak, og vi ønsker å undersøke hva som fortsatt lever av disse tiltakene i to av de fem kommunene som deltok i pilotprosjektet.

For å bli tydelig på vårt ståsted før gruppeintervjuene, har vi laget denne orienteringen, slik at dere som sier ja til å delta, kan reflektere litt over temaene vi ønsker å få belyst før vi møtes.

Først en liten repetisjon om hva PREMIS går ut på anno 2010:

1. Hensikten med PREMIS

Det rusforebyggende programmet har til hensikt å bidra til:

- Kompetanseutvikling i kommunene innen rusforebygging
- Implementering av kunnskapsbaserte tiltak og metoder
- Nettverksbygging mellom kommuner

2. Forventninger PREMIS har til kommunene

- Opprette ei tverrfaglig sammensatt gruppe som arbeider med gjennomføringen av PREMIS de tre årene det pågår
- Utpeke en person som har koordineringsansvaret for PREMIS i gjennomføringsperioden
- Forankre arbeidet politisk gjennom ruspolitisk handlingsplan
- Arbeidsgruppen skal kartlegge de lokale ressursene og utfordringene de har i det rusforebyggende arbeidet i lokalt
- Utarbeide en lokal handlingsplan og gjennomføre denne

3. En av de grunnleggende ideene PREMIS bygger på

Kommunene skal selv definere hvilke utfordringer de har i det rusforebyggende arbeidet, og ut fra det:

DEFINERE HVILKE RUSFOREBYGGENDE OMRÅDER DET SKAL ARBEIDES MED.

Verktøvkassen i PREMIS

- Motiverende intervju
- Gravide med risikofylt rusbruk og småbarnsfamilier med rusproblemer
- Tidlig innsats i barnehagen
- Familieprogrammet Kjærlighet og grenser – et program for foreldre og ungdommer
- Unge & Rus

- Add a Friend – jentegruppe
- Å se elever med skadelige rusmiddelvaner og hvordan handler vi på det vi ser?
- Flipovermetoden – hjelp på ungdommens premisser

Verktøykassen skal bidra med at praksisfeltet blir mer kompetent på å møte utfordringer hvor problematisk rusbruk er et problem, og de som skal merke kompetansehevingen er barn, ungdom og foreldre. Dette betyr at verktøykassens mål er å endre praksis i kommunenes rusforebyggende arbeid

Hva skjer når ideer skal implementeres? En kort teoretisk tilnærming.

Tre etablerte scenarier:

1) Det optimistiske: Rask og uproblematisk implementering som realiseres av kontrollbyråkrati. Verktøyet er lett å implementere fordi en tenker at mennesket handler formålsrasjonelt. Det de får beskjed om å gjøre – gjør de, og praksis vil slik forbedres. Selve implementeringsprosessen anses å handle om å ta i bruk ferdig utviklede verktøy som raskt kan tas i bruk.

2) Det pessimistiske: Når nye ideer frastøtes fordi balansen mellom de ulike nivåer er vanskelig. Ideer avvises når de ikke passer inn i forhold til de verdier og den etablerte praksis i organisasjonen.

3) Det artistiske: Når ideene frikobles fra praksisfeltet. Tar ideene inn, men tar dem ikke i bruk. På den ene siden venter ledere sine beslutninger mellom å fatte vedtak, produsere tjenester med høy kvalitet og effektivitet, og på den andre siden ønsker ledere å leve opp til omgivelsenes forventninger om å være endringsorienterte og moderne. I dette spennet foregår artistieriet.

Vi er opptatt av to alternative scenarier (Kjell Arne Røvik 2007):

1) Virusteorien: Når reformideer opptrer som virus som blant annet trenger lang inkubasjonstid

2) Oversettelsesteorien: Når reformideer blir oversatt lokalt.

Virusteorien:

Når Røvik innfører virusteorien innebærer dette å bruke en metafor som metode. Vi forsøker å overføre et begrep fra en sammenheng til en annen der begrepet opprinnelig ikke hører hjemme. Billedlig sagt vil PREMIS i denne konteksten være viruset som trenger seg inn i vertskroppen for så å spre smitte. Røvik (2007) påpeker visse likheter mellom organisasjonsideer og virus. Vi kan ikke snakke om virus uten å komme inn på smitte. Her finner vi likheten mellom hvordan en organisasjonside og et virus smitter sine respektive verter, og spres mellom forskjellige verter. Enkelt beskrevet kan man si at på samme måte som en virusinfeksjon fremstår som en kompleks og dynamisk samvirkning mellom virus og vertscelle, er implementering av en organisasjonside avhengig av det samspillet som foregår i og rundt organisasjonen.

I virusmetodologien vil også begrepet immunitet dukke opp. I en medisinsk sammenheng snakker vi om to typer immunitet, medfødt og ervervet. I en organisasjonssammenheng er vi opptatt av om man har immunitet for smitte av nye ideer, og om den er medfødt, eller om man er vaksinert. Dette omtales som forsvarsmekanismer, og dette kan handle om et ytre eller indre forsvar. Nye ideer kan hindres av det ytre forsvarsverket organisasjonen har hvor f.eks. at det er sperrer mellom der ideen kommer inn og der den faktisk skal settes i verk. Indre forsvarsverk kan f.eks. trigges av at ideen ikke er i samsvar med organisasjonens verdisyn eller ståstedet organisasjonen mener å ha.

Et virus har variabel inkubasjonstid. Overført til organisasjoner og implementering av nye ideer beskriver det tiden fra organisasjonen har mottatt ideen og til de faktisk begynner å bearbeide den.

Gruppeintervjuet

Intervjuet blir lagt opp som en samtale, hvor vi er opptatt av å få deres historie sentrert rundt tre tema:

1. Hvordan foregikk implementeringen av PREMIS i deres kommune?

- hva la dere vekt på?

- hva lyktes dere med?

- hva kunne dere gjort annerledes?

2. Hva har skjedd etter at implementeringsarbeidet var gjennomført?

- Er det tiltak som fortsatt eksisterer?

- Hvis det er tiltak som fortsatt lever, har dere noen tanker om hva som er grunnene til det?

3. Hvilke råd og tips vil dere gi til andre kommuner som er i gang med implementering av de kunnskapsbaserte metodene i PREMIS?

Takk for at dere stiller opp for oss!

Vedlegg 4: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Harald Ness
Avdeling for økonomi, organisasjon og ledelse
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Serviceboks 2501
7729 STEINKJER

Vår dato: 21.06.2010

Vår ref: 24369 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.05.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24369	<i>Hva skal til for å tenne dere?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Nord-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Harald Ness</i>
Student	<i>Anne Kari Haugdal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingene av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Atle Alvheim


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Anne Kari Haugdal, Postboks 12, 7601 LEVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

24369

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrivene tilfredsstillende.

Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for førstegangskontakt.

Personvernombudet legger til grunn at oppbevaring av navnelister med fødselsdato og adresser ved Kompetansesenter Rus Midt-Norge er i tråd med Høgskolen i Nord-Trøndelag sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest ved utgangen av 2010. Anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbåndopptak makuleres.