



## Prinsipper og strategier for implementering

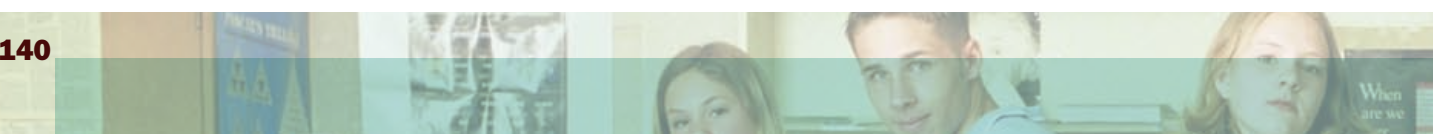
*Torill M. Bogsnes Larsen, Kari Lamer, Willy Tore Mørch,  
Dan Olweus, Sturla Helland.*

I Stortingsmelding nr. 30, "Kultur for læring", settes det fokus på behovet for en kvalitetsheving i skolen, og høsten 2006 skal *Kunnskapsløftet* iverksettes. Visjonen både i St.meld. nr. 30 og i *Kunnskapsløftet* er å skape en bedre kultur for læring i skolen. Dagens kunnskapssamfunn og kunnskapsutvikling gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Når samfunnet forandres, må også skolen forandres. Som en kunnskapsorganisasjon er skolen preget av å være i stadig endring gjennom krav om iverksettelse av nye reformer, direktiver og ikke minst politiske visjoner. Det kan være nye læreplaner eller pedagogiske metoder i ulike fag, program for å fremme sosial kompetanse, redusere atferdsvansker, eller tiltak for å bedre skolemiljøet. Begrepet implementering fokuserer på hvordan slike planer, tiltak og/eller programmer omsettes til praktisk arbeid i skolen. Implementering av ulike planer, tiltak eller programmer vil i så måte innebære både å gjøre ting i tillegg til det man allerede gjør, og andre ting enn det man til nå har gjort. St.meld. nr. 30 og *Kunnskapsløftet* peker mot behovet for at skolene må rette søkelyset mot personalets læring i tillegg til elevenes læring. Kompetansen må utvikles.

Innenfor litteratur om skoleutviklingsfeltet og forskning på implementeringsfeltet er det avdekket mange faktorer som kan påvirke slike implementerings- eller endringsprosesser. (Elias et al. 2003; Fullan 1992; Mihailic et al. 2004). Sentrale faktorer er knyttet til skolens eller organisasjo-

nens forutsetninger for implementering, om det for eksempel er en aktiv og støttende ledelse i organisasjonen, og i hvilken grad det er tilslutning fra lærerne om å arbeide med det aktuelle programmet/tiltaket. Om og ev. hva slags opplæring det er i bruken av programmet/tiltaket, dets innhold og oppbygning, er også sentralt (Fagan og Mihailic 2003). Men også faktorer knyttet til selve iverksettelsen av de nye planene, tiltakene eller programmene, og hvordan det "nye" integreres i skolens virksomhet som helhet, har avgjørende betydning (Gager og Elias 1997; Hatch 2000). Likeså vil nøkkelpersoner knyttet til implementering i skolen være både lærere og rektorer.

En kan i så måte hevde at selv om vi etter hvert har mye kunnskap om hva som skal til for å lykkes med en iverksettelse av nye oppgaver i skolen, er det heller sjelden at nye undervisningsopplegg eller planer blir innført gjennom å anvende en systematisk og målrettet tilnærming. Målsettingen med denne veilederen vil derfor være å belyse noe av den forskningsbaserte kunnskapen om de ulike faktorene som bør vektlegges for at nøkkelpersoner skal kunne lykkes med implementering av planer, programmer og tiltak for å bedre elevenes læringsmiljø i skolen. Likeså vil vi i denne veilederen forholde oss til en vid definisjon av program, tiltak og planer. Med dette menes at denne veilederen tar sikte på å kunne anvendes som et hjelpemiddel i forhold til implementeringen av alle typer programmer, tiltak og annet endringsarbeid i skolen, også for Læreplanverket for *Kunnskapsløftet*.



## ■ Definerings og vurdering av organisatoriske forutsetninger

Nyere forskning tar til orde for at det er nødvendig for skolen å vurdere sin egen organisatoriske forutsetning for å implementere nye planer, program eller tiltak (Elias et al. 2003; Mihailic et al. 2004). Noen kaller dette å kartlegge skolens villighet eller "readiness" for endring, og fremhever at denne typen analyse er helt nødvendig i forkant av en implementering for å sikre at den skjer i en samkjørt organisasjon med et samkjørt personale. Videre er det viktig at skolen har en struktur som gjør det mulig å iverksette det nye (Elias et al. 2003). I St.meld. nr. 30 (2003-2004) fremholdes det at alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs, og det blir en sentral oppgave å motivere til forbedringer og endringer. Det stiller krav til både de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Det hevdes videre at skolen selv må være en lærende organisasjon, og at endring krever en vilje til kontinuerlig læring og utvikling som kommer innenfra skolen selv. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over mål og de veivalg man tar, er grunnleggende for virksomheten, og betraktes som kjerneegenskaper i lærende organisasjoner.

Slike organisatoriske forutsetninger handler altså om å analysere skolens behov, sikre tilslutning fra lærere, ha en aktiv skoleledelse og vurdere muligheten for å forankre og integrere det nye i skolens planer og målsettinger. Og sist, men ikke minst, er det viktig å tildele nødvendige ressurser for å støtte oppunder de målsettinger en ønsker å oppnå gjennom implementeringen av de nye planene, programmene eller tiltakene.

## Definere skolens behov

Vellykket implementering vil gjerne henge sammen med i hvilken grad skolen har analysert sine behov for ulike tiltak/programmer (Mihalic et al. 2004). Her er det likevel viktig å nyansere bildet noe, ettersom skolens behov kan være definert av lokale eller sentrale myndigheter gjennom krav om implementering av nye læreplaner. Likevel blir det å definere behov eller å synliggjøre nytten av ulike tiltak/programmer fremhevet som viktig, både for å finne fram til hvilket program eller tiltak en skal velge, og for å sikre tilslutning fra de som skal implementere det en velger (Fullan 1992; Mihalic et al. 2004). Det er derfor viktig at skolen legger vekt på å få fram hvilken type program/tiltak de mener kan dekke deres behov.

Når det gjelder ulike programmer/tiltak, så vil trolig noen være mer egnet til forebygging av problemer, for eksempel programmer som først og fremst fokuserer på utviklingen av sosial kompetanse. Andre programmer/tiltak legger større vekt på problemløsning, for eksempel programmer for klasseledelse (classroom management). Det er også stor forskjell på om programmene/tiltakene er skoleomfattende eller klasseomfattende. Mens skoleomfattende programmer retter seg inn mot hele lærerstaben til elevene på de utvalgte alderstrinnene, retter klasseomfattende programmer seg kun inn mot utvalgte klasser og lærerne deres.

Naturlig nok vil det være et skille mellom de nødvendige rammene for implementering av et skoleomfattende program/tiltak sammenlignet med mer enkeltstående eller klasseomfattende tiltak. Skoleomfattende programmer/tiltak krever at det settes langt større fokus på å forandre skolens kultur eller holdninger for å etablere en mer felles

faglig og holdningsmessig plattform i personalet, mens de mer gruppe- eller klasseomfattende programmene ikke trenger dette i så stor grad. Det er imidlertid store fordeler med skoleomfattende programmer, da en felles plattform og holdning i lærerstaben kan forebygge konflikter mellom lærere om metodikk, og det er også enklere å bygge inn vedlikeholdsrutiner (Olweus 2004). Klasseomfattende programmer er derimot mindre ressurskrevende. Det er imidlertid en viktig forutsetning at det er skolens behov som er avgjørende for valg av program/tiltak.

Organisasjonen bør altså klargjøre i hvilken grad de har vilje og kapasitet til å ta inn det aktuelle programmet, og ut fra de valg en tar, være villig til å tilrettelegge for de ressursmessige og budsjettmessige forutsetninger som er nødvendige for å implementere det valgte programmet i tråd med dets mål og innhold. Forskning viser også at skoler med en åpen og samarbeidende kultur ofte er mer endringsvillige, og de lykkes av den grunn bedre med implementering enn skoler uten slik endringsvillighet. (St.meld. nr. 30, Kallestad og Olweus, 2003.) Det kan derfor være naturlig også innledningsvis å se på hvilke forutsetninger som ligger i skolens kultur. (Kanskje er det her en må starte arbeidet i forkant av implementeringen.)

### **Aktiv skoleledelse**

Flere studier viser at implementering av programmer og tiltak har størst forutsetning for å lykkes dersom de støttes og oppmuntres av ledelsen (Fullan 2001; Hubermann og Miles 1984; Larsen 2005; Mihalic et al 2004). Lederskap viser seg gjennom prioriteringer, ressursbruk, timeplaner og sosial støtte. Fullan (1992) og Larsen (2005) fremhever at det er viktig at rektor fungerer som både leder og administrator dersom de skal lykkes med en implementeringsprosess. Likeså kan det være viktig at deler av det administrative apparatet i kommunen deltar aktivt i forhold til nye programmer og tiltak ved selv å skaffe seg gjennomgående kunnskaper om programmet/tiltaket. Dette for å kunne være bedre i stand til å fungere

som støttespiller i en implementeringsprosess (Dusenbury et al. 2003). Og det som etterspørres fra kommunen, får også høyere prioritet i den enkelte organisasjonen (Lamer og Hauge 2005). St.meld. nr. 30 viser til evalueringen av Reform 97 som peker på at arenaer for dialog og støt-tefunksjoner for skoleutvikling i kommunen bidrar til en mer målrettet skoleutvikling og til større engasjement og vilje til utprøving av nye arbeidsmåter i skolen.

Også i *Kunnskapsløftet* (2006) understrekes det at lærende organisasjoner stiller store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. God skoleledelse betraktes som avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø for elvenes læringsutbytte. Det er skoleeieren som har ansvar for lederopplæringen for sine egne ledere, inkludert skolelederne. Handlingsrom og relevante virkemidler er nødvendige forutsetninger for god skoleledelse. Larsen (2005) hevder at dersom ikke skoleledelsen synliggjør og prioriterer programmet/tiltaket og følger opp implementeringsprosessen, står en i fare for en fragmentert implementering som vil kunne påvirke målsettingen og det ønskede resultatet av implementeringen av det "nye". Det er likevel viktig å nyansere bildet noe med hensyn til rektors rolle. I for eksempel Olweus-programmet har en gode erfaringer med bruk av interne og eksterne instruktører som ivaretar oppfølgings- og pådriverrollen.

### **Sikre tilslutning fra personalet**

Selv om rektorene er viktige, vil likevel lærerne være de som primært skal iverksette selve implementeringen i sine klasserom, og deres tilslutning og motivasjon er helt essensiell for å oppnå suksess (Gager og Elias 1997; Kallestad og Olweus 2003; Viig og Wold 2003). For å få tilslutning fra lærerne er det viktig at de opplever at de har behov for det programmet som introduseres (Fullan 1991; Viig og Wold 2003). Og for å underbygge



lærernes motivasjon må programmet/tiltaket forankres både på lærer- og skolenivå. Det er i den sammenheng spesielt viktig at ledelsen ved skolen legger til rette for å skape et eierforhold til det "nye" gjennom en dialog med lærerne for å unngå at lærerne opplever å få det "nye" trødd nedover hodet. En viktig forutsetning for å lykkes med en implementeringsprosess vil derfor være at en i felleskap har gjort eksplisitt og avklart både hva en ønsker å oppnå, og hvorfor en ønsker dette. I denne sammenheng peker flere studier spesielt på lærernes verdier som en viktig påvirkningsfaktor i deres vurderinger av nye tiltak, og at programmer/tiltak har best forutsetning for å bli tatt i bruk dersom de samsvarer med lærernes eget verdigrunnlag og læringssyn (Hubemann og Miles 1984; Hacker og Tenent 2002; Husu 2002). Slike verdier kan komme til uttrykk gjennom ideologier, læringsteorier, oppdragelsesteorier og offisielle mål. Ved gjennomføring av endringer vil ofte individuelle verdier komme til uttrykk, og de kan være med på å skape konflikter rundt mål og normer og gjøre det vanskelig å komme fram til enighet (Dahlin og Rolff 1991). Derfor vil de verdier og pedagogiske grunnsyn som programmet/tiltaket eksplisitt eller implisitt bygger på, være viktige å få fram og diskutere. Kollisjon med lærerens individuelle verdier vil kunne ha negativ påvirkning på implementeringsprosessen. Lærernes opplevelse av om programmet eller metoden er egnet til å imøtekomme deres behov, blir viktig å få fram og diskutere, da dette i stor grad er styrende for tenkingen og handlingen i den pedagogiske praksis i klasserommet (Midthassel 2002). Ved å drøfte verdier og pedagogisk grunnsyn og gjøre valg ut fra det, vil en kunne sikre at flere implementerer det valgte tiltaket/programmet i samsvar med skolens mål. Ettersom resultatene av de fleste programmene avhenger av at de faktisk brukes av lærere, blir viktigheten av å sikre lærernes tilslutning understreket av flere (Olweus 2001). Noen programmer har derfor et eksplisitt krav om at programmet eller tiltaket må ha en tilslutningsprosent på 50 % eller mer, som et kriterium for at skolen skal kunne ta programmet i bruk.

### **Fordeling og prioritering av ressurser**

Enhver implementering av planer, programmer eller tiltak krever ressurser fra skolen. Det kan derfor være nødvendig å foreta omprioriteringer og omdisponeringer av ressurser. Generelt kan en hevde at innføringen av de fleste planer, programmer eller tiltak vil kreve noe tilleggsarbeid, for eksempel øvelser i nye metoder, utvikling av pedagogiske planer og litteraturlesing. Videre kan og vil implementeringen av et nytt program eller tiltak kreve noe planleggingstid både internt og eksternt, for eksempel med programleverandøren og/eller med andre samarbeidspartnere som PPT, skolehelsetjenesten, SFO og foreldrene. Dette forutsetter i så måte at en gjennomgår behovene knyttet til implementeringen og planlegger slik at det foreligger noen ressursmessige prioriteringer fra skolens side for å muliggjøre dette.

### **Informere/engasjere foreldre**

Når man skal innføre nye planer eller programmer, får dette konsekvenser for lærere, elever og foreldre. Selv om skolen fatter de endelige beslutninger i slike saker, vil foreldrenes støtte være av stor betydning. Foreldrene bør informeres om skolens planer og få anledning til å uttale seg gjennom de organer der foreldrene er representert og/eller gjennom fellesmøter. Noen forskningsbaserte programmer inneholder elementer av aktiv foreldreinvolvering, for eksempel i en "bli kjent med"-fase og samarbeid mellom hjem og skole om enkelte pedagogiske strategier. Slikt samarbeid vil bli enklere hvis foreldrene har fått informasjon under planfasen. En arena for å etablere samarbeid med foreldre kan derfor være skolemiljøutvalgene.



## ■ Implementeringsfasen – gjennomføringen

### **Tilrettelegge for systematisk arbeid over tid**

Implementering er en tidkrevende og kompleks prosess som fordrer både en langsiktig og systematisk tilnærming. For å sikre en systematisk tilnærming har vi tidligere argumentert for at skolen starter med en vurdering av de organisatoriske forutsetningene som bør være til stede før en går i gang med selve iverksettingen. Dette for å tilrettelegge for at selve implementeringen skjer gjennom en koordinert prosess med fokus på å nå en felles målsetting. Videre vil det derfor være naturlig å gå nærmere inn på faktorer og strategier som kan være med på å tilrettelegge og påvirke systematisk arbeid over tid.

### *Opplæring og kompetanseutvikling*

Opplæringen og kompetanseutviklingen kan fungere som basis for at skolelederne og lærerne skal kunne reflektere rundt arbeidet med programmet/tiltaket på sin egen skole. Flere studier viser at dersom lærerne får opplæring i bruken av nye programmer/tiltak, er det større sannsynlighet for at de holder seg til og oppfyller målene med det valgte programmet/tiltaket (Conell et al. 1985; Lamer 1997; McCormick et al. 1995; Parcel et al. 1991). En viktig forutsetning for at det skal være mulig for personalet å utvikle den kompetanse de trenger for å kunne anvende et program/tiltak i en lokal kontekst, er at det avsettes tid og ressurser for å utvikle slik kompetanse.

Ethvert program/tiltak inneholder en implisitt teori om hvordan mennesker lærer. Denne teorien er lagret i designen på aktivitetene/læringsøktene, i deres varighet og struktur, i deres rekkefølge over år, og på måten som personaltrening og støtte er designet. Derfor blir det viktig å legge til rette for at lærerne får reflektere over programmenes læringssyn når de skal gjøre dets prinsipper om til praksis (Elias et al. 2003). Forskningsbaserte programmer som er rettet inn mot mobbing, atferdsproblemer og sosial kompetanse, er ofte bygd på kunnskap innen flere fagområder som

psykologi, pedagogikk og i noen tilfeller læreplan-teori. De fleste forskningsbaserte programmene er konstruert slik at denne kunnskapen danner grunnlaget for målformuleringer, metoder og progresjoner. En manual eller en beskrivelse av kjerneelementer i et program, formidler ofte sentrale teoretiske perspektiver gjennom sin oppbygning og struktur, men det er likevel viktig å sikre forståelse for prinsippene bak programmet gjennom diskusjoner, veiledet trening og praktisk utøvelse av de nye arbeidsformer og metoder (Lamer 1997; Lamer og Hauge 2005).

Flere norske studier viser at en viktig forutsetning for en vellykket implementering er å legge til rette for lærersamarbeid, for eksempel ved bruk av pedagogiske refleksjonsgrupper eller møter som opplæring eller kompetansebyggende strategi (Lamer og Hauge 2005; Nordahl 2005; Olweus 2001). Videre viser denne forskningen at bruken av spesielt trenede instruktører, mentorer eller veiledere som ledere i slike pedagogiske møter/refleksjonsgrupper har vist seg å ha en positiv påvirkning i forhold til kompetanseutvikling, grad av implementering og vedlikehold av program/tiltak over tid. Gjennom anvendelsen av slike pedagogiske møter/refleksjonsgrupper er det mulig å sette større fokus på og å gi en mer detaljert og omfattende kjennskap til tiltaksprogrammet og dets ulike deler. Her kan deltakerne få mulighet til å prøve ut ulike strategier eller metoder, for eksempel via rollespill, praktiske arbeidsformer og løsninger på ulike problemsituasjoner i et trygt miljø. De kan også utveksle erfaringer og synspunkter med andre i en liknende situasjon og gjennom dette lære fra andres positive og negative erfaringer. Noe som igjen kan være med på å skape og opprettholde motivasjon og engasjement og stimulere til å utvikle en helhetlig skole-policy (Lamer 1997; Lamer og Hauge 2005; Nordahl 2005; Olweus 2001). Dette er også i samsvar med Tiller (1999) som hevder at kritisk refleksjon over de daglige erfaringene er viktig for aksjonslæring. Aksjonslæring er basert på at personalet arbeider systematisk innenfor et fellesskap.



Det blir viktig at skolen som organisasjon tilrettelegger hverdagen slik at muligheter for konstruktive møter kan skje. Slik støtte fra kolleger kan gi et bedre utgangspunkt for en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess blant lærerne (Lamer, utgis høsten 2006). Noen programmer har egne sertifiseringsordninger for lærere eller instruktører, andre har sertifisering av skolen, som en viktig strategi for å sikre opplæring og videreføring av bruken av programmet. Slik sertifisering kan derfor ses som en kompetansebyggende strategi ettersom det ofte er knyttet noen kvalitetskriterier til det å bli sertifisert (og resertifisert). En sertifiseringsordning kan dermed være et virkemiddel for og bidra til at det settes større fokus på opplæring og utvikling av kompetanse over tid.

#### *Utvikle skolens samarbeidskultur*

Flere forskere både i Norge og internasjonalt fremhever viktigheten av å fokusere på å etablere en samarbeidskultur, som kan være med på å støtte oppunder endringsarbeid i skolen (Fullan 2001; Hardgreaves 1994; Lamer 1997; Larsen 2005; Midthassel 2002; Ogden 1990). Det at lederen legger vekt på å skape grobunn for nye reformer gjennom et større fokus på å etablere felles forståelse og kulturbygging i skolen, synes som en nødvendighet. Den tradisjonelle tause kunnskapen og de tradisjonsstyrte handlingene bør erstattes av en mer kollektiv tenkning. Skoleledelsen bør derfor legge til rette for prosesser som skaper en lærende organisasjon, og da må både den individuelle og den kollektive læringen få oppmerksomhet. I så måte kan det å ta inn et program som grunnlag for å starte en slik utviklingsprosess være et godt utgangspunkt for arbeidet med å etablere en samarbeidskultur. Ny læring må skje i en stadig vekselvirkning mellom den enkelte ansatte og hele personalgruppen. Den enkelte ansatte og kollegiet som helhet må i en slik prosess både forholde seg til det som er, og til det nye som skal utvikles. Det blir lederens ansvar å skape relasjoner og møteplasser mellom lærerne for at en slik læring kan skje, for derigjennom å skape en kultur der en tar ansvar for egen og fellesskapets læring (Lamer, utgis høsten 2006).

Tradisjonelt har det vært naturlig å snakke om elevenes læring i skolen. Gjennom *Kunnskapsløftet* (2006) rettes søkelyset i stadig større grad mot skolelederens og læreres læring med den følge at behovet for å etablere en kultur for læring i skolen blir tydeliggjort. Det fremheves videre at nøkkelen til utvikling av skolen som en lærende organisasjon først og fremst er knyttet til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet. Endring krever en vilje til kontinuerlig læring og utvikling som må komme innenfra skolen selv. Skolen må altså selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling. Begrepet bærekraftig skole blir sentralt i denne sammenheng. Den kjennetegnes av et lærerfellesskap som får fram det beste i hver enkelt lærer. Skolekulturen er nyskapende og åpen for at lærere og elever bryr seg om hverandre.

I kapitlet om klasseledelse i denne rapporten vises det også til at skoler med et åpent klima ifølge Imsen (2005) er kjennetegnet ved høy rektoromsorg både i faglige og sosiale sammenhenger. Lærerengasjementet er høyt og preget av arbeidsglede og gode samarbeidsforhold. Skoleledere som har innsikt i og forståelse for hvordan kulturer oppstår, utvikles og endres, har en nøkkel som åpner opp for utviklingsarbeid. Kulturforståelse er ingen passiv prosess, men en aktiv lederhandling som innebærer å ta utgangspunkt i at det er menneskene i organisasjonen som skaper endring og utvikling.

Det hevdes videre at det å få tiltak til å virke i skolen ifølge Berg (1995) handler mer om skolekultur og aktørberedskap, enn om selve tiltaket. Aktørberedskap i denne sammenheng dreier seg om kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos deltakerne i et aktuelt endringsarbeid. Begrepet omfatter også skolens mottakelighet i form av de organisatoriske strukturene i det skolemiljøet som skal omforme ny kunnskap til praktisk handling. Gode og anbefalte tiltak i skolen vil ut fra dette både ha en kunnskapsdimensjon forankret i forskning og en implementeringsstrategi som tar høyde for å utvikle skolekultur og aktørbered-

skap. Og de viser til at Kunnskapsløftets kompetansestrategi forutsetter lærende skoler som foretar bevisste valg samt forankrer kunnskapsutviklingen i egen kultur. I denne prosessen vil det være ekstra viktig at skolene tar i bruk teori og empiribaserte tiltak, parallelt med at man søker samarbeid med forskere og kunnskapsutviklere i kompetansemiljøene sentralt og lokalt.

At skolelederen legger vekt på å skape grobunn for nye tiltak/programmer gjennom større fokus på å etablere felles forståelse og kulturbygging, er altså en nødvendighet. Det er også viktig for å utvikle og etablere en konsensus i skolen med hensyn til det tiltaket/programmet en har valgt å implementere.

#### *Utvikling av felles forståelse av og integrering i skolens mål og planer*

En felles forståelse og konsensus rundt det valgte programmet/tiltaket kan godt ta form av en felles visjon, som kan være med på å beskrive den ønskede, fremtidige situasjonen på gruppe- og organisasjonsnivå. Med andre ord bør lederen sammen med personalet legge vekt på å etablere og artikulere en felles oppfatning av målet med den kollektive innsatsen. Dette kan være med på å gi en fellesskapsfølelse som gjennomsyrer organisasjonen, og som skaper enhet ut av skolens mange ulike aktiviteter. En felles visjon kan da være med på å skape et felles ansvar og en felles identitet, nemlig "vår skole". Og har en valgt et skoleomfattende program, vil det å skape en felles visjon være helt sentralt (Lamer, utgis høsten 2006; Senge 1990). Videre viser forskning at det å forankre nye programmer/tiltak til eksisterende målsettinger og planer, også påvirker graden av implementering (Gager og Elias 1997; Viig og Wold 2003). Det er nemlig med på både å synliggjøre prioritet og legitimere bruken av nødvendig tid og ressurser. Det kan igjen påvirke lærernes motivasjon til å ta inn og integrere det "nye" i sin klasseromsvirksomhet.

Det fremheves også som lite trolig at implementeringsforsøk vil overleve dersom det ikke foreligger en langtidsplanlegging og en integrering med andre aktiviteter og opplegg som allerede pågår i skolen (Elias et al 2003; Greenberg 2004). Det er videre en viktig forutsetning for å lykkes at det er skolens personale som skal drive implementeringsprosessen av tiltaket/programmet. Med dette menes at det å innhente personer eller ressurser utenfra kun har vist seg å være hensiktsmessig i den grad dette innebærer en systematisk oppfølging eller veiledning over tid. Å hente inn personer for en enkeltstående "happening" vil sannsynligvis ikke bidra til noen endring. I motsatt fall kan eksterne veiledere i form av personer/mentorer med spesiell kompetanse eller opplæring knyttet til det valgte tiltaket/programmet som følger opp over tid, være positivt.

#### **Gjennomføring med fokus på programlojalitet og/eller lokale tilpasninger**

Generelt kan en si at programlojalitet i denne sammenheng refererer til i hvilken grad programmet eller tiltaket blir implementert og gjennomført i tråd med dets mål og innhold. I dag foreligger det imidlertid en spenning innenfor forskningsfeltet knyttet til balansen mellom programlojalitet og graden av lokale tilpasninger. I den ene delen av implementeringsforskningen betraktes brukerne som relativt passive mottakere av et program, og det forventes at de implementerer programmet nøyaktig i tråd med programutviklernes manual. Den andre delen av implementeringsforskningen hevder imidlertid at de detaljerte manualene kan være vanskelige å følge i praksis. De stiller derfor spørsmål ved om det er riktig å betrakte variasjoner fra den foreskrevne implementeringen som feil, eller om de i stedet bør betraktes som modifikasjoner som er nødvendige for å tilpasse programmet både til behovene på den enkelte skole og for å fremme et eierforhold til programmet i personalet (Dusenbury et al 2003; Elias et al 2003; Fullan 1977).



I et forsøk på å løse denne spenningen hevder Berman (1981) at den beste strategien, programlojalitet eller tilpasning, avhenger av det aktuelle programmets natur. Mens en strategi med fokus på "streng" programlojalitet vil fungere best i sterkt strukturerte programmer og/eller med et spesielt utvalg elever, vil tilpasningsstrategien være mest effektiv ved mindre strukturerte og skoleomfattende programmer. Det vil derfor være naturlig i fortsettelsen å skille mellom programlojalitet og lokale tilpasninger for å tydeliggjøre at det er valg av program som vil avgjøre hvordan en forstår og forholder seg til programlojalitet.

#### *Programlojalitet*

I strukturerte programmer/tiltak vil derfor programlojalitet ofte defineres i forhold til samspillet mellom fire sentrale faktorer: 1) hvor ofte, 2) kvalitet på gjennomføringen, 3) hvilken målgruppe og 4) hvilke komponenter som er sentrale for at programmet skal oppnå den effekten en ønsker (Mihalic et al 2004). Flere studier viser at effekten av programmer/tiltak faller når de ikke utøves i samsvar med dets mål og innhold (Dusenbury et al 2003). Ressursmessige begrensninger eller behovet for å sette sitt eget preg på programmet/tiltaket kan føre til at man tar ut komponenter man mener er unødvendige, eller som man ikke liker, eller man legger inn nye komponenter man synes mangler. Av lignende årsaker kan man beslutte å gi programmet til målgrupper som programmet ikke er beregnet på, for eksempel til en annen aldersgruppe enn den programmet retter seg mot. Man kan også fristes til å utdanne utvalgte lærere i stedet for hele lærerstaben selv om programmet er et skoleomfattende program. Alle disse modifiseringene kan føre til dårligere resultater. Det vil derfor være en generell anbefaling at dersom programmet har en innbygd struktur og progresjon, så er det viktig å følge den. Å velge bare deler av programmet eller blande ulike deler av ulike programmer er ikke å anbefale. For noen programmer eller tiltak vil dette kunne medføre mer skade enn gagn. Det betyr imidlertid ikke at programmer skal brukes uten pedagogisk sen-

sitivitet og bare leveres rent instrumentelt, men det er viktig å presisere at for stor tilpasning til lokale forhold kan påvirke effekten av programmet (Reynolds 1998). I den sammenheng kan det å formidle ideer til forbedringer og modifiseringer til de som lager eller utvikler programmet/tiltaket, være viktig. Det kan bidra til videreutvikling og forbedring av det aktuelle programmet/tiltaket. Slike ideer vil kunne innlemmes i revisjoner av programmer/tiltak, og en del forskningsbaserte programmer utvikler derfor regelmessig revisjoner på bakgrunn av erfaringer fra brukere.

#### *Lokale tilpasninger*

I programmer med en løsere struktur vil lokale tilpasninger bli en naturlig del av implementeringen. Der dette er rammen, må innovasjonen likevel reflektere en balanse mellom tilpasningen av programmet/tiltaket og dets sentrale og aktive "ingredienser". For å sikre en tilpasning samtidig som man ikke utelukker programlojalitet, kan de kritiske og effektive elementene beskrives og formidles eksplisitt til brukerne som kjerneelementer som ikke kan modifiseres. Programmene må altså nå fokusere på ulike måter å bygge fleksibilitet inn i sitt program på uten at man mister programmets integritet (Dusenbury 2003). Diebold et al. (2000) antar at implementering og bruk må reflektere en balanse mellom tilpasning av programmer til eksisterende virksomhet og strukturer i skolen, og at skolen samtidig må endre seg for å ivareta nøkkelementer fra programmene. Hatch (2000) fant at de raskeste forbedringene kom på skoler som ikke brøt helt med det eksisterende, men heller utviklet nye handlingsforløp innenfor sine eksisterende rammer. Han konkluderte med at nøkkelen er en balansert utvidelse av praksis som har vist seg som vellykket i det som har vært, og en utvidelse av praksis til det som kan bli vellykket i fremtiden. Implisitt i dette ligger det at programmene bør ha et eksplisitt fokus på ulike måter å bygge inn fleksibilitet på uten at programmet mister sin integritet. En bør med andre ord være eksplisitt på hvilke forhold ved programmet som kan modifiseres. Uavhengig av programmet



eller tiltakets utforming må det understrekes hvor viktig det er at skolelederne og lærerne gjøres i stand til å lese og forstå programmet/tiltaket gjennom opplæring og kompetansebygging. Dette for å sikre at implementeringen skjer i tråd med programmets innebygde mål og innhold.

### ■ Evaluering og vedlikehold

Når en implementerer nye programmer/tiltak eller planer er det viktig at det også settes fokus på evaluering og evalueringsrutiner. Fullan (1992) fremhever viktigheten av det å se resultater som en sentral motivasjonsfaktor for lærerne i deres arbeid med nye tilnærminger. Implementering må ses som en prosess over tid, og evaluering er derfor helt essensielt som et hjelpemiddel og korrektiv ved at det settes fokus på hva en har fått gjort, hva en har oppnådd, og hva bør en jobbe mer med. Etersom vi tidligere har understreket viktigheten av å implementere nye programmer/tiltak og planer gjennom en målrettet og systematisk tilnærming, vil det være viktig at det både etableres evalueringsrutiner, og at en jobber aktivt med en videreføring av læring og kompetanseutvikling blant lærerne. Likeså at det legges til rette for opplæring av nye lærere og rutiner for vedlikehold av programmer/tiltak eller målsettinger over tid.

#### **Etablering av interne evalueringsrutiner**

Interne evalueringsrutiner kan gjerne ta form av for eksempel halvårlige brukerevalueringer (elever og foreldre) eller regelmessige målinger av trivsel blant elevene, omfanget av mobbing eller atferdsproblemer eller annen statistikk for elevprestasjoner. Erfaringer viser at fortløpende registreringer av forløp kan bidra til å vedlikeholde entusiasme og kompetanse. Det kan derfor ses som naturlig at skolen etablerer rutiner for evaluering både av hva som faktisk er innført/gjennomført i forhold til målsettingen, og hva som i tillegg er oppnådd. I en del programmer/tiltak finnes det egnede verktøy for slike evalueringer, og der slike foreligger, kan de være et godt hjelpemiddel.

#### **Opprettholde og videreføre læring og kompetanseutvikling blant lærerne**

Når en organisasjon forvalter en praksis over tid, har to prosesser en tendens til å utvikle seg. Den ene er en tendens til avdrift eller utglidning i utøvelsen av praksisen, og det kan være naturlig eller situasjonsbestemt "turn-over" i medarbeiderstaben som fører til kompetanselekkasje og behov for opplæring av nyansatte. En langsom avdrift/utglidning i praksisutøvelse kan komme som en følge av en generell materialtrettighet hos lærerne, entusiasmefall eller kunnskapsforglemelse. Som nevnt tidligere er det ofte satt for lite fokus på opplæring og kompetansehevende tiltak knyttet til iverksetting av nye programmer eller tiltak. Dette gjelder også for oppfølgingen og vedlikeholdsfasen av programmer/tiltak. Det vil derfor være av vital betydning at skoleeieren legger til rette for og avsetter ressurser til videreutvikling og vedlikehold av kompetanse. Dette kan enten være midler til resertifiseringer (der det er sertifiseringsordninger), "booster-sessions" (styringskurs), eller varige konsultasjons- og veiledningsordninger. Eller det kan være at det på mer generell basis avsettes regelmessig tid til kollegaveiledning, litteraturlesning og interne evalueringsrutiner. Noen programmer har egne "mentorer" eller spesialutdannede instruktører som kan tilby oppfølging av lærergruppen og utdanning av nyansatte gjennom disse personene.



### **Etablering av vedlikeholdsrutiner**

Implementering av programmer/tiltak eller (lære)planer er en viktig del av prosessen, men kanskje like viktig er det å klare å opprettholde/vedlikeholde fokuset over tid. Skolen møter stadig nye krav om implementering av planer, undervisningsopplegg, programmer og tiltak, og det kan for mange skoleledere og lærere oppleves som en stor utfordring å klare å holde på det man har i møte med de nye kravene. Utfordringen ligger i å etablere gode evalueringsrutiner og opplegg for å sikre videreføring av opplæring og kompetansebygging som for eksempel veiledning eller pedagogiske refleksjonsgrupper. Det å ha bygd inn slike møtestrukturer og rutiner som en del av skolens virksomhet kan hjelpe til og bidra i prosessen med å vedlikeholde. Har en tilrettelagt for en god implementeringsprosess med fokus på opplæring og kompetansebyggende strategier, etablering av samarbeidskultur og felles forståelse, og integrering i skolens virksomhet, vil dette kunne bidra til at programmer eller tiltak kan vedlikeholdes med mindre intensitet etter en viss tid. Noen programmer har etter hvert også utviklet egne opplegg for vedlikehold og videreføring utover innføringsfasen, noe som er å anse som en fordel (Olweus 2004). Dersom en ikke har slike rutiner og slipper fokuset, vil dette ofte føre til utgliding, og for eksempel i forhold til strukturerte programmer til vilkårlig gjennomføring, som ofte ender i "utsletting". Derfor kan det ikke understrekes nok at evaluering er et viktig fokus både i planleggingen, gjennomføringen og vedlikeholdet av nye planer, programmer og tiltak i skolen.

## **■ Sammenheng av de generelle prinsippene og strategiene**

### **1. Definerings av behov og vurdering av organisatoriske forutsetninger**

- Definerings av skolens behov
- Aktiv støtte fra skoleledelsen
- Sikre tilslutning fra personalet
- Fordeling og prioritering av ressurser
- Informere/engasjere foreldre

### **2. Implementeringsfasen - gjennomføringen**

- Fokuserer på og tilrettelegger for systematisk arbeid over tid
  - Skoleledelsens rolle som tilrettelegger og oppfølger
  - Opplæring og kompetanseutvikling
  - Utvikle skolens samarbeidskultur
  - Utvikling av felles forståelse og integrering i skolens mål og planer
- Gjennomføring med fokus på programlojalitet og/eller lokale tilpasninger
  - Programlojalitet
  - Lokale tilpasninger

### **3. Evaluering og vedlikehold**

- Etablere interne evalueringsrutiner
  - Evaluere gjennomføringen – hva er gjort?
  - Evaluere effekter – virker det?
- Opprettholde og videreføre læring og kompetanseutvikling blant lærerne
- Opplæringsstrategier for nye ansatte
- Etablere vedlikeholdsrutiner



## Referanser

Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal

Bermann, P. (1981): Educational change: an implementation paradigm. In Lehming, R., and Kane, M. (eds). *Improving schools: Using What We Know*. Sage, London p. 253-286

Conell, D. B., Turner, R. R. & Mason, E. F. (1985): Summary of the findings of the school health education evaluation: Health promotion effectiveness, implementation, and costs. *Journal of School Health*, 55, 316–323.

Daft, R. L. (1999): *Leadership: Theory and practice*. Fort Worth, TX: Dryden Press.

Dahlin, P. og Rolff, H.G (1991): *Organisasjonslæring i skolen*. Universitetsforlaget Oslo

Diebold, C., Miller, G., Gensheimer, L., Mondshein, E., & Ohmart, H. (2000): Building an intervention: A theoretical and practical infrastructure for planning, implementing, and evaluating a metropolitan-wide school to career initiative. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 147–172.

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003): A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237–56.

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

Fagan, A. A., & Mihalic, S. (2003): Strategies for enhancing the adoption of school-based preventions programmes: Lessons learned from the blueprints for violence of prevention replications of the life skills training programme. *Journal of Community Psychology*, 31(3), 235–53.

Fullan, M. & Pomfret, A. (1977): Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47, 335-397.

Fullan, M. G. (1991): *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Fullan, M. G. (1992): *Successful school improvement*. Toronto: OISE Press.

Fullan, M. G. (2001): *Leading in a culture of change*. San Francisco. Jossey-Bass.



Gager, P. J. & Elias, M. J. (1997): Implementing prevention programmes in high risk environments: Application of the resiliency paradigm. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 363–73.

Greenberg, M. T. (2004): Current and Future Challenges in School- Based Prevention: The researcher Perspective. *Prevention Science*, Vol5, No 1, March 2004.

Hacker D.J. & Tenent. A. (2002): Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology* 94(4), 699–718.

Hargreaves, A. (1994): *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.

Hatch (2000): What does it take to break the mold? Rhetoric and reality in new American schools. *Teachers College Record*, 102, 561-589.

Huberman, M., & Miles, M. B. (1984): *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum Press.

Husu, J. (2002): Navigating through pedagogical practice—teachers' epistemological stance towards pupils. In C. Sugrue & C. Day (Eds), *Developing teachers and teaching practice. International research perspectives* (pp. 58–73). London: Routledge Farmer.

Imsen, G (2005): *Lærerens verden*. Innføring i generell didaktikk.

Kallestad, J.H. & Olweus, D. (2003): Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention and Treatment*, 6, Article 21, s 3-21. Available on the World Wide Web: <http://www.journals.apa.org/prevention/volume6/pre0060021a.html>.

Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Teoriboka. Universitetsforlaget, Oslo. (Senere utgaver: Gyldendal Akademisk, Oslo).

Lamer, K. & Hauge, S. (2005): *Fra rammeprogram til handling. Implementering av rammeprogrammet "Du og jeg og vi to!" med fokus på veiledningsprosesser i personalet, og om sosial kompetanse fremmes og problematferd reduseres hos barna*. Sluttrapport Skedsmo kommune/ Fylkesmannen i Oslo og Akershus.

Lamer, K. (publiseres høst 2006): *Fra rammeprogrammet "Du og jeg og vi to" til handling. Om innovasjonsprosesser og endret praksis i arbeidet med å fremme sosial kompetanse og forebygge problematferd*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Larsen, T. (2005): Evaluating Principals and Teachers implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools. Bergen, Norge: Universitetet i Bergen, Institutt for utdanning og helse, HEMIL senteret.

Larsen, T. & Samdal, O. (in press): Implementing Second Step: Balancing fidelity and adaptation in teachers' use of the program. *Journal of Educational and Psychological Consultation*





McCormick, L. K., Steckler, A. B. & McLeroy, K. R. (1995): Diffusion of innovations in schools: A study of adoption and implementation of school-based tobacco prevention curricula. *American Journal of Health Promotion*, 9, 210–19.

Midthassel, U. (2002): Teacher involvement in school development activity. A study of Teachers in Norwegian compulsory schools. Bergen, Norway: University of Bergen, Department of Psychosocial Science.

Mihalic, S., Irwin, K., Fagan, A., Ballard, D., & Elliott, D. (2004): Successful Program Implementation: Lessons From Blueprints. *Juvenile Justice Bulletin*, July 2004, retrieved from : [www.ojp.usdoj.gov](http://www.ojp.usdoj.gov). 23. of May 2006

Neil, P., McEwen, A., Carlisle, K., & Knipe, D. (2001): The self-evaluating school—A case study of a special school. *British Journal of Special Education*, 28(4), 174–81.

Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Nova rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

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

Olweus, D. (2004): Videreføring av Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd. Manuskript. Hemil-senteret, Universitetet i Bergen.

Olweus, D. (2001): *Olweus kjerneprogram og antisosial atferd. En lærerveiledning*. Versjon 3, kap. 2

Parcel, G. S., Ross, J. G., Lavin, A. T., Portnoy, B., Nelson, G. D. & Winters, F. (1991): Enhancing implementation of the teenage health teaching modules. *Journal of School Health*, 61, 35–38.

Reynolds, D. (1998): “World class” school improvement: An analysis of the implications of recent international school effectiveness and school improvement research for improvement practice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds), *International Handbook of Educational Change*. London: Kluwer Academic Publisher Group.

Senge, P.M. (1990): *The Fifth Discipline, The Art and Practice of the Learning Organisation*. Doubleday Currency, New York.

Tiller, T (1999): *Aksjonslæring*. Forskende partnerskap i skolen. Høyskoleforlaget



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

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006): *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*.

Viig, N. G., & Wold, B. (2005): Facilitating teachers' participation in school-based health promotion – A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(1), 83–109.