Pål Roland og
Elsa Westergård (red.)

Implementering:

Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis

UNIVERSITETSFORLAGET

IMPLEMENTERING

Pål Roland og Elsa Westergård (red.)

IMPLEMENTERING

Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis

UNIVERSITETSFORLAGET

© Universitetsforlaget, Oslo, 2020
ISBN: 9788215042244
1. utgave, 1. versjon, Universitetsforlaget, 2020
E-utgaven baserer seg på 1. trykte utgave, Universitetsforlaget 2015, 2. opplag 2017

Elektronisk tilrettelegging: Universitetsforlaget
Omslagsdesign: Kjell Inge Torgersen
Sats/design: Rusaanes Bokproduksjon AS

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med Universitetsforlaget er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

www.universitetsforlaget.no
post@universitetsforlaget.no

Innhold

Forord 11
Ulf Blossing
Referanse 13

Innledning
Ulike perspektiver på implementering 14
Elsa Westergård og Pål Roland
Referanser 18

Kapittel 1
Hva er implementering? 19
Pål Roland
Innledning 19
Begrepsavklaring 20
En oversiktsmodell for implementering 22
Faser i en innovasjonsprosess 23
Faser i implementeringsprosessen 25
Fixsen et al.s modell (2005). Seks faser i implementerings-prosessen 25
Meyers et al.s modell (2012) over implementeringsprosessen 27
Sentrale faktorer i implementeringsprosessen 29
Fullans fire implementeringsfaktorer 30
Implementeringsdriverne Blase et al. (2012) 31
Kompetansedrivere 33
Ledelsesdrivere 34
Organisasjonsdrivere 34
Implementeringskvalitet 35
Oppsummering 37
Referanser 37

Kapittel 2
Praksis basert på forsking – ein utopi? 40
Sigrun K. Ertesvåg
Auka interesse for forskingsbasert kunnskap 41
Kunnskap til praksis 45
Frå visjon til praksis gjennom felles fokus 46
Teoretisk forankring av intervensjonar er nødvendig 48
Ein teori om forbetring gir retning til arbeidet. 49
Teori til praksis – er det utopi? 55
Referansar 56

Kapittel 3
Kapasitetsbygging på ulike nivåer 59
Tonje Constance Oterkiil
Faktorer som påvirker kapasitet og endringsberedskap. 60
Faktorer på eksternt nivå 60
Faktorer på skolenivå 61
Faktorer på individnivå. 64
Et praktisk eksempel 66
To typer kapasitet 66
Referanser 68

Kapittel 4
Skolekulturen og implementeringsarbeidet 72
Janne Støen og Unni Vere Midthassel
Skolekultur 73
Hva kjennetegner kulturen når det gjelder samhandling?. 75
Individualisme 75
Påtvunget kollegialitet 76
Balkanisering. 77
Spontant samarbeid. 78
Bevegelig mosaikk 79
Det profesjonelle samarbeidet – en forutsetning for implementering? 79
Felles forståelse på sentrale områder. 81
Avsluttende tanker. 83
Referanser 83

Kapittel 5
Er kollektiv orientering en nødvendighet for god implementering? 86
Pål Roland
Innledning 86
Forpliktelse, kompleksitet og klarhet – tre sentrale faktorer i implementering 88
Kollektiv mestringstro 90
Kapasitet i organisasjonen – individ og organisasjon 91
Motkrefter og balkanisering 92
Profesjonelle læringsfellesskap 93
Profesjonell kapital og samarbeidende kulturer 94
Metodikk som fremmer en kollektiv orientering 96
Oppsummering 97
Referanser 98

Kapittel 6
Skolelederes rolle og implementeringsprosessen 101
Unni Vere Midthassel
Skolelederrollen 102
Lederstiler i endringsabeid 102
Leders rolle i utvelgelse av innsatsområde 105
Når avgjørelsen er tatt – leders rolle i initieringsfasen 106
Når arbeidet skal gjennomføres – leders rolle i implementeringsfasen . 107
Kunnskapstilegning og kompetanseutvikling 108
Gjennomgang av strukturer med tanke på revisjon 109
Forventning, støtte og milepæler i endringsprosessen 110
Å sikre energi som holder over tid 112
Leders rolle i vedlikeholdsarbeidet 113
Leders rolle sett i lys av ulike lederstiler 113
Oppsummering 115
Referanser 116

Kapittel 7
Ledelse, samarbeid og elevstøtte i skolen 119
May Irene Furunes og Sigrun K. Ertesvåg
Innledning 119
Klasseledelse 120

Et sosialt system 120
Sentrale aspekter ved klasseledelse 121
Klasseledelse og organisasjonsutvikling 122
Metode 124
Utvalg og prosedyre 124
Måleinstrument 124
Statistiske analyser 125
Resultater 126
Sammenhenger mellom ledelse og akademisk støtte, emosjonell støtte og tilsyn 128
Indirekte effekter av ledelse og samarbeid via autoritet til klasseledelse 128
Diskusjon 129
Metodiske vurderinger 132
Konklusjon 133
Referanser 133

Kapittel 8
Implementering av «den utfordrende samtalen» mellom foreldre og lærere 138
Elsa Westergård
Innledning 138
Et helhetlig perspektiv – et systemteoretisk perspektiv 139
Hvilke faktorer kan ha betydning for utvikling av et godt foreldresamarbeid? Tidligere forskning 140
1) Forhold i klasserommet 140
2) Læreres opplevelse av stress i arbeidssituasjonen 141
3) Skolens kultur 141
Lærere etterlyser mer kompetanse innen foreldresamarbeid 142
Sentrale implementeringsfaktorer 143
Implementering av kompetanse innen foreldresamarbeid – den utfordrende samtalen 145
Oppsummering og avsluttende kommentarer 149
Referanser 150

Kapittel 9
Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring . . 153
Trude Havik
Bakgrunn 154
Kompetanse 156
Tidlige tegn 157
Forutsigbarhet 157
Klasseledelse og lærer–elev-relasjoner 158
Relasjoner til medelever 159
Tilrettelegging 159
Overganger. 160
Tilbakeføring 161
Foreldreinvolvering og hjem–skole-samarbeid 161
Implementering av handlingsplaner om fravær og skolevegring 162
Intervensjoner når skolevegring har oppstått 163
Veien videre. 163
Referanser 166
Appendiks 171

Appendiks
Metodikk for implementering 171
Pål Roland og Elsa Westergård
IGP-metoden 171
– IGP kombinert med artikkellesing. 173
– IGP kombinert med casearbeid 173
– IGP kombinert med artikkellesing og casejobbing. 173
Kollegabasert veiledning 173
Kollegaveiledning i gruppe 173
Kollegaveiledning basert på observasjon – to og to lærere 175
Forarbeidet til observasjonen 175
Observasjonen 175
Veiledningssamtalen 176
Kommunikasjonsferdigheter knyttet til veiledning. 177
Verdenskafé 178
1: Setting 179
2: Introduksjon 179
3: Smågrupperunder. 179
4: Spørsmål 179
5: Innhøsting 179

PowerPoint-framlegg 179
Implementeringsplan – et eksempel. 181
Implementeringsplan for foreldrearbeid – den utfordrende samtalen 181
Arbeidet på de ulike nivåene 182
Workshops 183
Workshop brukt på et skoleomfattende utviklingsmål. Et eksempel 183
Workshop brukt på et avgrenset tema. 184
Arbeid med teoretiske modeller. Et eksempel. 186
Omsettingsarbeid fra teoretiske kjernekomponenter – til praksis?
En tilnærmingsmetode 187
1. Klarhet i kjernekomponenter 187
2. Operasjonalisering og konkretisering av kjernekomponenter . . 187
3. Trening og veiledning på kjernekomponentene. 187
Referanser 188

Forfatteromtaler. 189

Forord

Å implementere betyr å iverksette eller gjennomføre. Denne antologien handler om skolers arbeid med å iverksette ideer eller modeller for å forbedre organisasjonen. Disse modellene kan være rettet mot ulike områder. Til syvende og sist handler det naturligvis om at undervisningen i skolen skal forbedres, slik at elevene får muligheten til å nå målene i læreplanen. Men det kan også handle om delmål på veien, som å skape et trygt sosialt miljø på skolen uten mobbing, eller et godt miljø før lærernes profesjonelle utvikling.

I dag finnes det mange gode og forskningsbaserte modeller for skolers forbedringsarbeid. De gir lærere og skoleledere god veiledning i arbeidet. I denne antologien introduseres noen av disse som angår klasseledelse, foreldresamarbeid og skolevegring. Jeg mener at ingen skole i dag behøver å mangle ideer eller forslag til modeller for skoleforbedring. De finnes i rikt monn dokumentert i den populærvitenskapelige litteraturen. I tillegg dokumenterer mange skoler sine ideer og erfaringer på Internett, på egne hjemmesider og i ulike nettfora. Tilgangen på modeller er ikke problemet; problemet er å iverksette og gjennomføre disse i egen skoleorganisasjon.

Man kan undre seg over hvorfor det skal være så vanskelig? Ett svar ligger i at implementering ikke har vært et skoleanliggende, men et ansvar som har hvilt på hver enkelt lærer. Skoler har ikke blitt betraktet som organisasjoner, men som en samling profesjonelle og autonome lærere. Dette har ført til at skoler i de skandinaviske landene heller ikke har blitt utstyrt med kreative, eksplorerende og oppfølgende funksjoner som i andre bedrifter. Du finner ingen dør med et skilt hvor det står «innovasjonsavdeling» i skolen. Hver lærer har drevet sitt eget oppfinnerverksted. Litt enkelt kan man si at det har vært en oppfatning at læring kan man overlate til eleven selv å ta hånd om, det vil si at når elevene ikke har lært det de skulle, har det bare vært opp til dem selv å gjøre leksene bedre. I den grad dette har angått lærerne, har det vært redusert til et spørsmål om hvilken undervisningsmodell den enkelte lærer foretrekker. Selvsagt har regjeringene

igangsatt skolereformer, men de har mange ganger hatt vanskeligheter med å påvirke undervisningspraksisen i skolen. Ett eksempel på dette er Kunnskapsløftet – fra ord til handling, som hadde som mål å forandre læreprosessene i klasserommet. På mange skoler innebar det at implementeringen ble overlatt til den autonome læreren, noe som førte til at reformen var effektiv for enkelte lærere, men sjelden for hele skoler, og således hadde liten effekt på elevenes læringsmiljø.

Antologien utfordrer ideen om den individuelle og sterke læreren og skolelederen. Et hovedtema i boken er nettopp at den enkelte lærerens utvikling av for eksempel klasseledelse ikke kan isoleres fra kollegenes utvikling. Forskning viser ganske enkelt at det ikke er en effektiv strategi å overlate oppfinnelses- og beslutningsretten til den enkelte læreren. Hvilke modeller som skal velges, og hvordan de skal omsettes til praksis, blir enklere og bedre om utviklingsarbeidet organiseres kollektivt, og om rektor engasjerer seg i prosessen. I antologien får leseren en god oversikt over hva vi vet om hvordan kollektiv kapasitet kan organiseres, og betydningen for lederskap. Videre får leseren en god orientering om den spesifikke kapasiteten som kan behøves når det gjelder visse områder, som for eksempel klasseledelse, foreldresamarbeid og skolevegring. Dette er spennende tanker som gir liv til ideen om hva lærerens og skolelederens oppgaver egentlig skal være i en skole.

Forestillingen om at lærerens oppgave i skolen hovedsakelig er å undervise barn og ungdommer, er sterk. I Sverige har det innebåret at når lærere skal gjøre andre ting enn å undervise, så hevder fagforeningen at det må utløse ekstra lønn. Å for eksempel foreta en gjennomgang av skolens antimobbeprogram betraktes ikke som en «naturlig oppgave» for læreren og skal derfor betales ekstra for. Forestillingen om læreryrkets oppgaver er, mener jeg, begrensende når det gjelder det å utvikle skoler. Vi trenger et utvidet lærerbegrep, der lærerens oppgaver går ut over det å bare undervise for at skolens implementeringskapasitet skal forbedres. Dette blir tydelig i antologien når vi ser på lederskapets betydning for kvaliteten på implementeringen. Flere lærere på en skole trenger med andre ord å ta ansvar for å lede implementeringsarbeidet. På denne måten kommer skoler til å utvikles som reelle organisasjoner, som tar hånd om både undervisning og forbedringsarbeid. I disse organisasjonene kommer implementeringskvaliteten til å være god. Kapasitet til å gjennomgå virksomheten for å forbedre den, kommer til å være en naturlig prosess.

Det er imidlertid ingen lovmessighet at skoleutvikling kommer til å gå i denne retningen. Politiske beslutninger kan endre utviklingen. I kjølvannet av den nyliberale desentraliseringsbølgen stilles det nå i det andre tiåret i det tjueførste århundret spørsmål ved om lokale skoler og kommuner virkelig klarer å ta ansvar for virksomheten og vise måloppnåelse og forbedringsvilje. Statlige

tester og kontroller fører til at vi vender tilbake til reguleringer som innskrenker skolers mulighet til å utvikle egen organisasjon. Den politiske agendaen i våre skandinaviske land farges for tiden av troen på generelle løsninger for skolen. Det retoriske utropet lyder: Om bare alle skolene så til at læreren benyttet seg av effektive undervisningsmetoder, skulle alt bli bra! Noen sånne løsninger finnes imidlertid bare på abstrakt plan og måtte tilpasses den kulturelle sammenhengen, og også til elevgruppen, faget og læreren. Hvordan selve forandringen skal gjennomføres er dessuten enda mer komplisert. Mine medforfattere og jeg (Blossing et al., 2015) har vist med data fra norske skoler hvordan skolers organisasjon, arbeidsprosesser og læreridentitet er dypt forankret i den lokale skolens historiske erfaring. Lærerne har i mange år snakket med hverandre på en skole om sine erfaringer. De har skapt en sammenheng i den kollektive erfaringen som blir meningsfull. For å endre denne sammenhengen og skape en ny, men utvidet forståelse for kapasitetsbygging hos læreren, gjelder det å gå varsomt fram med kunnskap om den lokale skolekulturen.

Gøteborg, juli 2015

Ulf Blossing
Universitetet i Gøteborg

Referanse

Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2015). *Local Drivers for Improvement Capacity. Six types of School Organisations*. Dordrecht: Springer.

Innledning

Ulike perspektiver på implementering

Elsa Westergård og Pål Roland

Denne boken har til hensikt å gi en oversikt over forskningstemaet implementering, og belyse dette fra ulike vinkler. Temaet har fått stadig større oppmerksomhet de siste tiårene, både innenfor norsk (Larsen, 2005; Ogden, 2010; Roland, 2012) og internasjonal forskning (Durlak & DuPre, 2008; Kelly & Perkins, 2012). En viktig årsak til en stadig voksende oppmerksomhet omkring temaet er behovet for å se på hvordan individer og organisasjoner omformer, lærer og innfører ulike typer endringer (intervensjoner). Implementering er en omformings- og konkretiseringsprosess som er nødvendig for å kunne innføre for eksempel visjoner, ideer og teorier til praksisfeltet.

Temaet implementering er i de ulike kapitlene knyttet til andre temaer og begreper som kollektiv orientering, kapasitet, klasseledelse, skolekultur, ledelse, overføring av teori til praksis, skolevegring og foreldresamarbeid.

Arbeidet springer ut fra en forskergruppe for innovasjon ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Denne forskergruppen har arbeidet med disse temaene over en tiårsperiode, og formidler gjennom denne boken både egen og andres forskning.

I 2014 fikk denne forskergruppen, under ledelse av professor Sigrun K. Ertesvåg, gjennomslag for et prosjekt i Norges forskningsråds FINNUT-program. Dette prosjektet heter CIESL. CIESL står for Classroom interaction for enhanced student learning. Et hovedfokus i forskningsprosjektet er hvordan klasseledelsesteori kan omsettes til praksis. CIESL-prosjektet vil utvikle kunnskap om hvordan



lærere videreutvikler interaksjonen med elevene i klasserommet gjennom deltaking i en intervensjon med vekt på klasseledelse. Et annet mål er å undersøke hvordan faktorer i organisasjonen kan fremme eller hemme implementeringen, og i neste omgang ha innvirkning på elevenes læringsutbytte.

Bokens innhold utgjør en sentral del av CIESL-prosjektets teoribase.

Boken deles inn i en teoretisk del, en praktisk del og et appendiks. Den teoretiske delen består av kapitlene 1–5. Her presenteres ulike teoretiske perspektiver på implementering. I den praktiske delen, kapitlene 6–9, søker en å kombinere teoretiske perspektiver innenfor implementering med ulike aktører og temaer i skolen, slik som skoleledelse, foreldresamarbeid og skolevegring. Helt til slutt presenteres ulike metodiske eksempler på hvordan ideer, visjoner og teori kan omsettes til praksis. Selv om kapitlene i enkelte tilfeller refererer til hverandre, er boken bygd opp slik at de ulike kapitlene kan leses hver for seg.

Etter bokens innledning som gir en kort oversikt over og sammendrag av bokens innhold, spør Pål Roland i kapittel 1 *«Hva er implementering?»*. Leserne føres her inn i begreper og teorier innenfor implementering som bygger på sentrale forskningsmiljøer. Etter å ha presentert ulike definisjoner av hva implementering er, beskrives en forståelsesramme for implementering utarbeidet av Fixsen et al. (2005, 2009). Her identifiseres ulike faser i implementeringsprosessen før en gjør rede for begrepet implementeringskvalitet og hvilke faktorer som har betydning for denne (Greenberg et al., 2005; Domitrovich, 2008). Videre ser en på sentrale faktorer i implementeringsprosessen (Durlak & DuPre, 2008; Fullan, 2007). Avslutningsvis beskrives det som Blase et al. (2012) kaller implementeringsdrivere og hvilken betydning de har for implementeringsprosessen.

I kapittel 2 *«Praksis basert på forsking – ein utopi?»,* reiser Sigrun K. Ertesvåg spørsmålet om det er en utopi å tro at skolen skal nå det målet at praksis skal ta utgangspunkt i forskning av høy kvalitet. Forskning viser at skolen i liten grad baserer sin praksis på forskning og heller bruker egne erfaringer og pedagogiske moteretninger. En av årsakene til dette mener hun kan være at en i for stor grad har hatt fokus på *hva* som kreves for å utøve god praksis, i stedet for å fokusere på *hvordan* en kan implementere denne kunnskapen til praksis. Det er her tale om to ulike typer kunnskap. Kunnskap om hvordan en implementerer forskningsbasert kunnskap, er noe annet enn kunnskap om hva som er viktig å implementere. Skal en endre praksis, må en ta i bruk forskningsbasert kunnskap om *hvordan* en kan implementere kunnskaper om god klasseledelse over til praksis. Videre i kapittelet ser hun nærmere på hva denne implementeringsprosessen krever, og konkluderer avslutningsvis med at det er mulig å omsette teoretisk kunnskap til praktisk handling, selv om det er en krevende prosess.

I kapittel 3 *«Kapasitetsbygging på ulike nivåer»* ser Constance Oterkiil nærmere

på begrepet kapasitetsbygging. Kapasitetsbygging knyttes både til læreres evne til å endre seg i takt med samfunnsendringene, samtidig som kapasitetsbygging også er nært knyttet til de forutsetninger en skole har for å implementere endringsarbeid, dvs. knyttet til en skoles endringsberedskap. Videre drøfter hun hvilke faktorer som kan ha betydning for skolens kapasitet og endringsberedskap. Kapasitet kan inndeles i to kategorier: nivå (samfunnsnivå, organisasjonsnivå og individuelt nivå) og type (generell kapasitet og innovasjonsspesifikk kapasitet). Skoler er forskjellige med tanke på hvilken type kapasitet skolene har behov for å videreutvikle. For å få en vellykket implementering av et skoleomfattende program eller et annet omfattende endringsarbeid, er det viktig å ha høy bevissthet omkring skolens generelle og innovasjonsspesifikke kapasitet.

I kapittel 4 *«Skolekultur og implementeringsarbeidet»* er fokuset på hvordan skolekulturen påvirker og påvirkes av skoleomfattende implementeringsarbeid. Janne Støen og Unni Vere Midthassel starter med å gi en faglig oversikt over ulike teoretiske forståelser av hva en skolekultur er. Samhandling i et kollegium løftes frem som sentralt i alt endringsarbeid i skolen. Det vises så til Hargreaves' fem uttrykk for samhandlingsmønstre slik de kan gjenkjennes ved en skole: individualisme, påtvunget kollegialitet, balkanisering, spontant samarbeid og bevegelig mosaikk. Spørsmålet Støen og Midthassel så søker å svare på, er hvilket av disse uttrykkene som best lar seg forene med gjennomføring av et implementeringsarbeid.

I kapittel 5 *«Er kollektiv orientering en forutsetning for vellykket implementering?»* stiller Pål Roland spørsmål ved om det er nødvendig med en kollektiv orientering for å oppnå en god implementering. En organisasjon lærer både på et individuelt og et kollektivt nivå. Når individene i en organisasjon blir stimulert til å dele sin kunnskap med hverandre gjennom felles refleksjonsprosesser, kan en være på vei til å utvikle en kollektiv orientering. Roland knytter i dette kapittelet det kollektive temaet til implementering og skoleutvikling fra ulike innfallsvinkler. Han berører sentrale temaer og begreper knyttet til kollektiv orientering og endringsforsøk. Samarbeid og forpliktelse, teorier om kollektiv mestringstro, organisasjonens kapasitet, motkrefter og balkanisering er noen av de sentrale begreper og temaer som nevnes. Avslutningsvis viser Roland til forskning som vektlegger kollektive prosesser som avgjørende for å oppnå kvalitet i endringsarbeidet.

I kapittel 6 *«Skolelederes rolle og implementeringsprosessen»* tar Unni Vere Midthassel for seg hvilken rolle rektor har ved gjennomføring av skoleomfattende utviklingsarbeid, med hovedvekt på implementeringsfasen. Utfallet av utviklingsarbeidet kan, ifølge forskning, ha sammenheng med hvilken lederstil rektor har. Midthassel drøfter transaksjonell, transformerende, distribuert og

undervisningsfokusert lederstil opp mot endringsarbeid i skolen. Hun presiserer at disse ulike stilene langt på vei utfyller hverandre ved at de alle bidrar i utviklingsarbeidet med ulike perspektiver, men vektingen vil kunne variere både ut fra personlige forhold, skolens kultur og ledelsen som utøves av skoleeier. Videre drøftes det hvilken betydning ledelsen har for kunnskapstilegning og kompetanseutvikling på den ene siden og gjennomgang av strukturer med tanke på omlegging, på den andre siden. Begge deler betraktes som viktige i ethvert implementeringsarbeid, men lederens rolle i lærernes kunnskapstilegnelse og kompetanseutvikling betraktes som viktigst.

I kapittel 7 *«Ledelse, samarbeid og elevstøtte i skolen»* ser May Irene Furenes og Sigrun K. Ertesvåg på sammenhengen mellom sentrale aspekter ved god klasseledelse og lærernes opplevelse av viktige sider ved organisasjonen som ledelse og samarbeid. Målet er å undersøke hvilke faktorer i skolen som organisasjon som kan påvirke implementering av klasseledelse i skoler og klasserom. Datagrunnlaget for drøftingen er et Internett-spørreskjema til lærere og elever ved skoler før oppstart av intervensjonsprogrammet Respekt. Studien omfatter 1932 lærere og 18 830 elever ved 85 skoler (barne-, ungdoms- og kombinertskoler) i Norge. Oppsummert viser denne studien at rektors posisjon kan ha en positiv betydning for samarbeid med lærere, lærernes opplevelse av autoritet i klassen og elevenes opplevelse av støtte, og dermed også for implementering av klasseledelse.

I kapittel 8 «*Implementering av «den utfordrende samtalen» mellom foreldre og lærere»* gir Elsa Westergård et eksempel på hvordan teori og nyere forskning om foreldresamarbeid og implementeringsteori sammen kan bidra til ny praksis innenfor foreldresamarbeid. Det trekkes veksler på den implementeringsteorien denne boken presenterer, og hun gir eksempler på hvordan den kan anvendes for å forbedre praksis i skolen innenfor implementering av «den utfordrende samtalen» med foreldre. Refleksjonsarbeid, flere varianter av kollegaveiledning, coaching og trening er sentrale tilnærminger som nevnes, i tillegg til et systematisk og planmessig arbeid i hele organisasjonen.

I kapittel 9 skriver Trude Havik om *«Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring»*. Den første delen av kapittelet handler om de teoretiske perspektivene rundt skolevegring, og er hovedsakelig hentet fra egen forskning. Den andre delen av kapittelet handler om hvordan skolen kan omsette denne teorien til praksis. Her skisseres et forslag til hvordan skolen, gjennom å implementere en handlingsplan, kan arbeide forebyggende for å unngå skolevegring blant elevene.

Bokens tredje del, «Appendiks. Metodikk for implementering», konkretiserer og utdyper noen metodiske eksempler fra kapitlene i boken, samtidig som nye tilnærminger til hvordan ideer, visjoner og teorier til praksis presenteres. Appendikset er tenkt som en idébank hvor en kan finne gode råd og praktiske opplegg.

Her nevnes: IGP-metoden, kollegaveiledning i gruppe, kollegaveiledning i par (observasjon), eksempler på enkle kommunikasjonsteknikker en kan trene på, verdenskafé, PowerPoint-framlegg, implementeringsplan og eksempler på bruk av workshops.

Referanser

Blase. K.A., van Dyke, M., Fixsen, D.L. & Bailay, F.W. (2012). Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I B. Kelly & D. Perkins (red.), *Implementation science for psychology in education*. N.Y.: Cambridge University Press.

Domitrovich, C.E., Bradshaw, C.P., Poduska, J.M., Hoagwood, K., Buckley, J.A., Olin, S. & Ialongo, N.S. (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion,* 1(3), 6–28.

Durlak, J.A. & DuPre, E.P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3/4), 327–350.

Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.

Fixsen, D.L., Blase, K.A., Naoom, S.F. & Wallace, F. (2009). Core Implementation Components. *Research on Social Work Practice, 19*(5), 531–540.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4. utg.). London: Routledge.

Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A. & Zins, J.E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice: US.* Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Centre for Mental Health Services.

Kelly, B. & Perkins, D.B. (2012). *Handbook of implementation science for psychology in education.* N.Y.: Cambridge University Press.

Larsen, T. (2005). Evaluating Principals' and Teachers' Implementation of Second Step: A Case Study of Four Norwegian Primary Schools. Bergen: Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet, HEMIL-senteret.

Ogden, T. (2010). Familiebasert behandling av alvorlige atferdsproblemer blant barn og ungdom. Evaluering og implementering av evidensbaserte behandlingsprogrammer i Norge. Avhandling til graden for doctor philosophiae (dr.philos.). Bergen: Universitetet i Bergen.

Roland, P. (2012). Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt. Avhandling. UiS.