

Viktige forutsetninger for implementering av programmer og tiltak i skolen

Av: Professor Torill Larsen, Hemil – senteret, Universitetet i Bergen (2017).

En aktiv skoleledelse er den viktigste forutsetningen for vellykket implementering og gjennomføring av tiltak og programmer i skolen. Ledelsen har en sentral rolle i å forberede skolen for innføring av tiltak og programmer, og deretter sikre gjennomføring og vedlikehold av satsningen. Likeså har skoleeier en sentral rolle som støttespiller for skolens ledelse i endring og utviklingsarbeid ved skolen. Hensikten med denne artikkelen er å presentere sentrale faktorer og forutsetninger, knyttet til skoleledelsens rolle for å sikre best mulig implementering av programmer og tiltak.

Implementering bør være en planlagt og målrettet systematisk prosess. Dette er en forutsetning for å integrere kunnskapsbaserte programmer og tiltak i praksisfeltet (Sørliie m.fl. 2010). Implementering rommer det om skjer i den praktiske konteksten. Den handler derfor om både den faktiske endringen, samt de individuelle og organisatoriske faktorer eller prosesser som påvirker hvilke endringer en får og hvordan endringen skjer (Fullan 2001, Larsen m. fl 2006, Roland og Westgård 2015, Sørliie m. fl 2010). Dette medfører at implementering av nye satsninger og tiltak i skolen representerer en endringsprosess i skolen som organisasjon.

Det finnes etter hvert mye forskning som understøtter nødvendigheten av å vektlegge samspillet mellom individ og organisasjon i implementeringsprosessen (Roland og Westgård 2015, Samdal og Rowling 2011). Den overordnede og mest vesentlige faktoren vurderes å være en aktiv og støttende ledelse, som tar ansvar for å forberede og løse skolen gjennom innføringen av nye tiltak. De må også sørge for strukturer som bidrar til at satsningen vedlikeholdes over tid (Larsen og Samdal 2008, Mihalic et.al 2004, Roland og Westgård, 2015, Samdal og Rowling 2011, Tjomsland et. al 2010). Ledelsen må altså lede ved å vise vei, motivere og administrere ved å tilrettelegge ressurser, kompetanseutvikling og organisasjonsmessige forhold. I følge Blase og kollegaer (2012) kan dette kalles for implementeringsdrivere. Disse er nødvendige for at en implementeringsprosess drives fremover.

I det følgende vil vesentlige momenter knyttet til ledelsens rolle for å sikre gode implementeringsrammer presenteres. Disse setter fokus på forberedelse for endring, innføring av et tiltak, selve gjennomføringsfasen og til sist evaluering og vedlikehold av satsningen.

Sentrale faktorer er knyttet til skolens eller organisasjonens forutsetninger for implementering, som for eksempel i hvilken grad det er tilslutning fra lærere om å arbeide med nye programmer og tiltak. Enhver endring skal virke gjennom de personer som skal utøve endringen, i skolen vil det være lærerne og rektor, men også samarbeidspartnere på og utenfor skolen. Det forutsetter at en har fokus på organisasjonsutvikling og kompetansebygging, noe som også er løftet frem i St. melding (31) Kvalitet i skolen og i den nye St.meldingen (28) Fag – Fordypning – Forståelse (2015-2016). Om, og evt. hvilken opplæring som er i bruk i konkrete programmer eller tiltak, dets innhold og oppbygning er her sentralt (Fagan & Mihailic 2003, Lau m.fl 2016, Samdal og Rowling 2011). Videre er det nødvendig å ha fokus på selve iverksettelsen av de nye planene, tiltakene eller programmene, og

hvordan det «nye» integreres i skolens virksomhet som helhet (Gugglberger & Dur, 2011, Jourdan et. al 2008, Larsen og Samdal 2008, Tjomsland et.al 2010). Det er derfor avgjørende at man i en endringsprosess har like stort fokus på «hva» som skal gjennomføres (dvs. tiltaket eller programmet), som på «hvordan» det skal gjennomføres (implementeringen) for å lykkes. (Roland, 2015).

1 - Forberede skolen for innføring av programmer eller tiltak

I den forberedende fasen er ledelsens viktigste rolle å tilrettelegge for en analyse av hvordan et tiltak eller et program kan bidra til å møte skolens behov, motivere lærerne for å delta i arbeidet og sørge for at satsningen på forebygging forankres i skolens planer og målsettinger. Sist, men ikke minst, er det viktig å tildele nødvendige ressurser, for å støtte oppunder de målsettinger en ønsker å oppnå gjennom satsningen og sikre at relevante samarbeidspartnere er involvert. Et tiltak eller program som oppleves som relevant og nødvendig vil skape sterkere motivasjon og lojalitet (Roland, 2015) og oppleves som mer meningsfylt for de som skal gjennomføre den (Midthassel, 2009). I tillegg vil tiltaket eller programmets klarhet og kompleksitet ha betydning (Roland, 2015). Der komplekse tiltak som gir store endringer i organisasjonen vil kreve større grad av klarhet i form av tydelige mål. En bør derfor tilpasse kompleksiteten til organisasjonens kapasitet til å gjennomføre endringen (Roland 2015). Dette kalles ofte for organisasjonens «readiness» (Oterkiil og Ertesvåg 2012) og innebærer i hvilken grad en har på plass en god ledelse, et godt administrativt apparat og ressurser til gjennomføring og opplæring.

Analysere skolens behov og sikre tilslutning fra personalet

Selv om rektorene er viktige, vil lærerne være de som primært skal iverksette de forebyggende tiltakene. Lærernes tilslutning og motivasjon er derfor helt essensiell for å oppnå suksess (Jourdan et.al 2008, Larsen og Samdal 2008, Samdal og Rowling 2011, Sunnevåg og Andersen 2010). For å få tilslutning fra lærerne, må de oppleve nytten av tiltakene som introduseres (Midthassel 2009, Samdal og Rowling 2011). Ledelsen må derfor initiere en diskusjon i personalet om skolens behov for og nytte av en slik satsning. I denne sammenheng bør skolen klargjøre i hvilken grad de har vilje og kapasitet til å sette i gang med nye tiltak, og tilrettelegge for de ressursmessige og budsjettmessige forutsetninger som er nødvendige for implementeringen (Gugglberger & Dur, 2011).

Fordeling og prioritering av ressurser

Enhver implementering av planer eller tiltak, krever ressurser fra skolen. Det kan derfor være nødvendig å foreta omprioriteringer og omdisponeringer av ressurser. Ved innføring av satsning på forebyggende tiltak eller program, kan det være behov for å tilrettelegge og drive kompetansehevende tiltak blant lærerne. Implementeringen av forebyggende tiltak og programmer vil også kreve planleggingstid både internt og eksternt, for eksempel med samarbeidspartnere som skolehelsetjenesten, SFO og foreldre. Dette forutsetter i så måte at en gjennomgår behovene knyttet til implementeringen, og planlegger slik at det foreligger ressursmessige prioriteringer fra skolens side for å muliggjøre dette.

Elevmedvirkning

Like viktig som å engasjere lærerne i utvikling og gjennomføring av tiltak, bør elevene tas med på råd. De må få gi innspill til hvilke forebyggende tiltak og endringer skolen bør sette i gang, eksempelvis

tiltak mot røyking og alkoholbruk, eller hvordan en kan tilrettelegge det sosiale miljøet på skolen. Elevmedvirkning er vesentlig både for elevenes generelle motivasjon til å delta i satsningen, og for å sikre at tiltakene som settes i gang er relevante og attraktive for elevene å benytte seg av (Samdal 2004). I dette ligger også et viktig læringspotensial for elevene (Samdal og Rowling 2011). Det å verdsette elevens bidrag kan påvirke elevenes generelle skolemotivasjon, og i tillegg gi dem verdifulle kunnskap om deltagelse og demokratiske prosesser, som er viktige mål i et dannelsingsperspektiv. Forskning viser at det er viktig å legge til rette for å øke elevenes deltakelse i skolen (Griebler, m.fl., 2014; Holsen, m.fl., 2014). Dette støttes også av Lillejord og kollegaer (2015) som sentralt i forhold til å forebygge frafall i skolen. Omfattende forskning indikerer at når elevenes behov for autonomi (det å kunne påvirke og velge), kompetanse (oppleve at en kan noe) og sosiale tilhørighet (være en del av fellesskapet) blir tilfredsstilt, gir det resultater i form av mer selvregulert læring, bedre skoleprestasjoner og trivsel (Durlak m.fl., 2011; Niemiec & Ryan, 2009).

Informere /engasjere foreldre

Selv om skolen fatter de endelige beslutninger om hvilke tiltak de vil gjennomføre, vil foreldrenes støtte være av stor betydning. Foreldrene bør informeres om skolens planer, og gis anledning til å uttale seg gjennom de organer der foreldrene er representert og/eller gjennom fellesmøter. Slikt samarbeid vil bli enklere hvis foreldrene har fått informasjon under planfasen. En arena for etablering av samarbeid med foreldre kan være gjennom skolemiljøutvalgene. Likeså vil informasjon og samarbeid med alle foreldre være viktig, for å sikre at foreldre og elever har mulighet til å følge opp skolens fokus på forebygging også utenfor skolen. Hvis skoler gir muligheter for styrking av medbestemmelse gjennom å legge til rette for felles beslutninger med både lærere, foreldre og elever, vil det stimulere til økt tillit og respekt for hverandres ideer (Griebler m.fl. 2014).

2 - Implementeringsfasen – gjennomføringen av programmer og tiltak

I implementeringsfasen er det særlig to forhold som bør stå i fokus, nemlig tilrettelegging for gjennomføringen og oppfølging av gjennomføringen

Tilrettelegge for gjennomføring og systematisk arbeid over tid

Implementering er en tidkrevende og kompleks prosess, som fordrer både en langsiktig og systematisk tilnærming (Gugglberger & Dur 2011, Roland og Westgård 2015). Hovedfokuset i dette arbeidet er opplæring og kompetanseutvikling i personalet, utvikling av skolens samarbeidskultur og utvikling av felles forståelse og integrering av satsningen i skolens mål og planer.

Opplæring og kompetanseutvikling

Opplæring og kompetanseutvikling er en viktig basis for at skolelederne og lærerne skal kunne gjennomføre et tiltak på best mulig måte, og samtidig reflektere rundt arbeidet slik at det bidrar til læring og organisasjonsutvikling. Mange forebyggende program har egne kurspakker som lærere kan delta på. Studier viser at lærerne som får opplæring i bruk av konkrete tiltak i større grad gjennomfører og oppfyller målene med det valgte tiltaket (DuFrene m.fl., 2005, Durlak og DuPre, 2008, Greenwood m.fl., 2003). En viktig forutsetning for at det skal være mulig for personalet å

utvikle den kompetansen de trenger, for å kunne anvende et tiltak i en lokal kontekst, er at det avsettes tid og ressurser for utvikling av slik kompetanse (Jourdan et.al 2008, Jourdan et.al 2010).

Læring er en sosial prosess, og et tiltak er derfor avhengig av at de som skal gjennomføre det i praksis opplever seg som kompetente og motiverte. Dette kalles gjerne for mestringsforventning (self-efficacy). Det handler om i hvilken grad den enkelte har tro på at de vil klare å bruke det nye tiltaket. I følge Bandura (1977) er det fire kilder til opplevd mestringsforventning. De fire kildene er 1) opplevd mestring (at en selv opplever at en får det til), 2) modellæring (å se andre du kjenner få det til), 3) sosial overtalelse eller motivering (at andre har tro på at du får det til) og 4) positive eller negative følelser knyttet til din bruk av programmet eller tiltaket. Alle disse er viktige, men spesielt den siste som ofte er oversett. Det er viktig å være bevisst på følelsen til den enkelte, ettersom det vil påvirke i hvilken grad de er villig til å investere i bruken av programmet eller tiltaket. Det er derfor sentralt at en legger til rette for en felles læringsprosess for de som skal gjennomføre programmet eller tiltaket, slik at de kan støtte og lære av hverandre. Flere norske studier har vist at lærersamarbeid (for eksempel ved bruk av pedagogiske refleksjonsgrupper eller møter) bidrar til viktig innsikt omkring hvordan en kan gjennomføre tiltak på en mest mulig funksjonell og effektiv måte (Lamer & Hauge 2005, Nordahl's 2005, Olweus 2001). Gjennom slike møter kan deltakerne få muligheter til å utveksle erfaringer og synspunkter med andre lærere, og formidle hvordan de arbeider med det nye tiltaket eller programmet med sine elever. I tillegg til læringsprosessen som initieres, vil slike utvekslinger også kunne være med å skape og opprettholde motivasjon og engasjement for å drive utvikling- og endringsarbeid (Jourdan et.al 2008, Lamer & Hauge 2005, Midthassel 2009, Nordahl 2009, Olweus 2001,).

Utvikle skolens samarbeidskultur

Etablering av en samarbeidskultur, er viktig for å støtte oppunder endringsarbeid i skolen (Fullan 2001, Jourdan et. al 2010, Larsen 2005, Midthassel 2009, Samdal og Rowling 2011). I forhold til forebyggende tiltak og programmer i skolen er det nødvendig å sikre at satsningen blir et felles anliggende for alle ved skolen, og ikke bare for utvalgte eller spesielt interesserte lærere. Dette er også i tråd med Kvalitet i skolen (St.meld 31) og Kunnskapsløftet (2006) sitt fokus på kompetanseheving. I tillegg er dette ytterligere forsterket og fokusert i de nyere føringene for fremtidens skole (Meld. St. 28, (2015-2016), NOU (2016): kap.8). Ledelsen må legge til rette for den enkeltes faglige utvikling, og sette fokus på etablering av felles læring og gode sosiale relasjoner mellom medarbeiderne. Også i de nye føringene er det, på lik linje med i Kvalitet i skolen (St.meld 31), spesifisert at det er viktig å utvikle ledernes kompetanse for at de skal kunne drive utviklingsarbeid. Det nye er at det også legges vekt på skoleeiers rolle som en viktig støttespiller for skoleledelsen. I den nye meldingen til stortinget: Fag – Fordypning – Forståelse (2015-2016) fremheves det «at det er viktig at skoleeiere har kompetanse og kapasitet til å støtte sine skoleledere, og at det er støttestrukturer tilgjengelig for den enkelte skole som sikrer at skolene kan lykkes i endringsarbeidet» (s.72)

Integrering i skolens mål og planer

Forskning viser at det å forankre nye tiltak i eksisterende målsettinger og planer, påvirker graden av implementering ved å synliggjøre prioritet og legitimere bruk av nødvendig tid og ressurser (Durlak og Dupre 2008, Larsen og Samdal 2008, Samdal og Rowling 2011). Derfor bør ledelsen sammen med

personalet etablere og artikulere en felles oppfatning av målet med den kollektive innsatsen. En felles forståelse av målet kan da være med å skape felles ansvar og identitet.

Ved innføring av nye tiltak er det også viktig å forankre disse i eksisterende praksis. Det vil sikre at de lettere integreres og får prioritet (Durlak og Dupre 2008, Elias et al 2003, Greenberg 2004, Samdal og Rowling 2011,).

Gjennomføring med fokus på programlojalitet og/eller lokale tilpasninger

Programlojalitet refererer til i hvilken grad det valgte programmet eller tiltaket blir implementert og gjennomført i tråd med dets mål og innhold. Program med sterk struktur og konkrete leksjoner og/eller som retter seg mot et spesielt utvalg elever, krever streng programlojalitet for å ha effekt (Durlak og Dupre 2008). Ved mindre strukturerte program og skoleomfattende programmer, er det større rom og behov for å gjøre tilpasninger, ved å fylle programmet med innhold basert på skolens lokale rammer. Det vil derfor være naturlig i fortsettelsen å skille mellom programlojalitet og lokale tilpasninger. Dette for å tydeliggjøre at det er hvilket forebyggende program en velger, og som vil være det som avgjør hvordan en forstår og forholder seg til programlojalitet.

Programlojalitet

I strukturerte program/ tiltak vil programlojalitet ofte defineres i forhold til samspillet mellom fire sentrale faktorer; 1) hvor ofte det skal gjennomføres, 2) kvalitet på gjennomføring, 3) hvilken målgruppe og 4) hvilke komponenter som er sentral for at det forebyggende programmet skal oppnå den effekten en ønsker (Durlak og Dupre 2008, Mihalic et al 2004). Flere studier viser at effekten av forebyggende program/tiltak faller når de ikke utøves i samsvar med dets mål og innhold (, Durlak og Dupre 2008, Dusenbury et al 2003). I følge Durlak og Dupre vil effekten av et tiltak kunne reduseres med inntil 60 % dersom en ikke implementerer det i tråd med dets forutsetninger. Ressursmessige begrensninger, eller behovet for å sette sitt eget preg på programmet/tiltaket, kan føre til at komponenter som vurderes som unødvendige eller som ikke likes fjernes. Eller komponenter som vurderes å mangle i programmet/tiltaket tas inn. Av lignende årsaker kan skoler beslutte å gi programmet til målgrupper som programmet ikke er beregnet på, for eksempel til en annen aldergruppe enn den programmet retter seg mot. Av ressursmessige eller andre årsaker kan det også vurderes som fristende å utdanne kun et utvalg av 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 innbygget struktur og progresjon, så er det viktig å følge denne. Å velge bare deler av programmet eller blande ulike deler av ulike program er ikke å anbefale. For noen program eller tiltak vil dette kunne medføre mer skade enn gagn. Det betyr imidlertid ikke at program skal brukes uten pedagogisk sensitivitet og bare leveres rent instrumentelt, men det er viktig å presisere at for stor tilpasning til lokale forhold kan påvirke effekten (Durlak og Dupre 2008). Flere studier har vist at tidlig vurdering av implementering, etterfulgt av ytterligere opplæring av ansatte, doblet implementeringsintegriteten til over 85 % for involverte som tidligere hadde vansker med gjennomføringen av tiltakene (DuFrene m.fl., 2005, Durlak og DuPre, 2008, Greenwood m.fl., 2003).

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» (Diebold et. al. 2000, Samdal og Rowling 2011). For å sikre at implementeringen skjer i tråd med programmets innebygde mål og innhold, er det viktig at skolelederne og lærerne gjøres i stand til å lese og forstå programmet/tiltaket gjennom opplæring og kompetansebygging.

3 - Evaluering og vedlikehold av programmer og tiltak

Når en implementerer nye forebyggende program/tiltak eller planer, er det viktig at det også settes fokus på evaluering og evalueringsrutiner. For å kunne lykkes med en implementeringsprosess må en vite noe om hvordan tiltaket er gjennomført. Det er flere faktorer som kan true implementeringen og programlojaliteten i en organisasjon (Olsen og Gundersen, 2012; Mihalic, m.fl., 2004). Det kan for eksempel være programdrift som innebærer at det implementerte programmet usystematisk endres over tid, ofte på grunn av manglende prioriteringer. Dette kan skje ved at administrative oppgaver kommer i første rekke, foran programmet eller tiltaket. En annen er undergraving som betyr at noen eller noe undergraver eller skaper konkurranse til det implementerte programmet eller tiltaket, og en tredje er ettergivenhet som innebærer at praktikerne endrer målet for tiltaket eller programmet (Olsen og Gundersen 2012). Ved å sette fokus på evaluering vil en kunne oppnå mer synlighet ved at programmet eller tiltaket etterspørres, og gjennom dette ha mulighet til å forebygge ulike typer av drift.

Fullan (1992) fremhever også viktigheten av det å se resultater som en sentral motivasjonsfaktor for lærerne i deres arbeid med nye tilnærminger. Implementering må sees 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 oppnådd og hva bør en jobbe mer med. Ovenfor har viktigheten av å implementere nye program/tiltak og planer gjennom en målrettet og systematisk tilnærming vært understreket. Det vil derfor være viktig at det både etableres evalueringsrutiner, og at en jobber aktivt med en videreføring av læring og kompetanseutvikling blant lærerne. Det må også legges til rette for opplæring av nye lærere, og rutiner for vedlikehold av felles 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. Omfang av atferden eller forholdene et program/tiltak har som målsetting å påvirke, for eksempel røyking eller mobbing, er også aktuelt. Erfaringer viser at fortløpende registreringer av både tiltak og endring i elevatferd kan bidra til å vedlikeholde entusiasme og kompetanse. Det kan derfor sees som naturlig at skolen etablerer rutiner for evaluering, både av hva som faktisk er innført/gjennomført i forhold til målsetting, i tillegg til hva en har oppnådd. Her har ledelsen en sentral rolle gjennom å løfte frem tiltaket i felles fora med jevne mellomrom. Likeså har skoleeier et ansvar for å følge opp skoleledelsens ansvar for implementering og endringsprosesser.

Vedlikeholde læring og kompetanseutvikling blant lærerne

Når en organisasjon gjennomfører et tiltak over tid, skjer det ofte en nedtrapping og utglidning av satsningen etter en stund. Tendens til avdrift eller utglidning kan for eksempel komme som følge av at lærere med viktig kompetanse på feltet slutter, eller på grunn av dalende entusiasme eller mangelfull bruk av nyervervet kunnskap. For å opprettholde fokus og motivasjon over tid er det derfor viktig at skoleledelsen avsetter ressurser til videreutvikling og vedlikehold av kompetanse. Dette kan være i form av midler til kursing, motiveringsseminar eller mer langsiktig fokus på kompetanseheving. Regelmessig avsetting av tid til diskusjon, erfaringsutveksling og idémyldring blant personalet kan også bidra til å opprettholde motivasjonen og videreutvikle kompetansen i staben. I tillegg bør det avsettes tid og ressurser til opplæring av nye ansatte, slik at en sikrer at også de blir et bidrag i en vedlikeholdsprosess.

Etablering av vedlikeholdsrutiner

Skolen møter stadig nye krav om implementering av planer, undervisningsopplegg, programmer og tiltak, og det kan oppleves som en stor utfordring å holde på det eksisterende i møte med de nye kravene. Har en tilrettelagt for en god implementeringsprosess med fokus på opplæring og kompetansebyggende strategier, etablering av samarbeidskultur og felles forståelse, integrering i skolens virksomhet, vil dette kunne bidra til at tiltak kan vedlikeholdes med mindre intensitet etter en viss tid. Dersom en ikke har slike rutiner og slipper fokuset, vil dette ofte føre til utglidning og i verste fall at satsningen kuttes. Det kan derfor ikke understrekes nok at evaluering er et viktig fokus både i planleggingen, gjennomføringen og vedlikehold av nye planer, program og tiltak i skolen. Ettersom en kontinuerlig evaluering vil fortelle skolen hva de lykkes med og hvor de bør endre praksis.

1. Forberede skolen for innføring av programmer og tiltak

- Analysere skolens behov og sikre tilslutning fra personalet
- Fordeling og prioritering av ressurser
- Elevmedvirkning
- Informere/engasjere foreldre

2. Implementeringsfasen – gjennomføringen av programmer og tiltak

- Fokuser på og tilrettelegge 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 kreves for program med streng struktur
- Lokale tilpasninger fungerer best ved program med åpen struktur

3. Evaluering og vedlikehold av programmer og tiltak

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

4 – Referanser

Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Towards a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191- 215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191.

Blase, K., A., van Dyke, M., Ficen, D.L., og Bailay, F.W. (2012) Implementation Science: Key concepts, themes and evidence for practionaris in educational psychology. I B.Kelley & D. Perkins (red). Implementation science for psychology in education. N.Y.: Cambrigde University Press.

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 imitative. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 147–172.

Dufrene, B. A., Noell, G. H., Gilbertson, D. N., & Duhon, G. J. (2005). Monitoring implementation of reciprocal peer tutoring: Identifying and intervening with students who do not maintain accurate implementation. *School Psychology Review*, 34, 74–86.

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* 413-4, 327-350.

Durlak J., Weissberg R., Dymnicki A., Taylor R., Schellinger K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. 82 (1), pp. 405–432.

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. G. (1992) Successful school improvement. Toronto: OISE Press.

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

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

Greenwood, C. R., Tapia, Y., Abbott, M., & Walton, C. (2003). A building-based case study of evidence-based literacy practices: Implementation, reading behavior, and growth in reading fluency, K-4. *The Journal of Special Education*, 37, 95–110.

Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V., & Forster, R. (2014). Effects of student participation in school health promotion: a systematic review. *Health promotion international*, dat090.

Guggleberger, L. og Dur, W. (2011) Capacity building in and for health promoting schools: Results from a Qualitative study. *Health Policy* 101 (2011) 37–43.

Holsen, I., Larsen, T., Tjomsland, H. E., & Servan, A. K. (2014). Exploring the importance of peers as leaders in the Dream School Program: from the perspectives of peer leaders, teachers and principals. *Advances in School Mental Health Promotion* (ahead-of-print), 1-13.

Jourdan, D., Samdal, O., Diagne, F. & Carvalho, G.S. (2008). The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level. *Promotion and Education*. Vol 15(3), pp. 36-38 DOI: 10.1177/1025382308095657.

Jourdan, D, McNamara, P.M., Simar, C., Geary, T., and Pommier, J. (2010) Factors influencing the contribution of staff to health education in schools. *Health Education Research* Vol.25 no.4 2010, pp 519–530.

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.

Larsen, T. 2005: Evaluating Principals and Teachers implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools. Doktorgrads avhandling ved det Psykologiske Fakultet, Universitetet i Bergen.

Larsen, T, Lamer, K., Mørk, W.T., Olweus, D., & Hella.S. (2006) Prinsipper og strategier for implementering. I: Nordahl, Thomas, Gravrok, Øystein, Knudsmoen, Hege, Larsen, Torill & Rørnes, Karin (2006) Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergruppen oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid. Læreren som leder og implementeringsstrategier.

Larsen, T. og Samdal, O. (2008) Implementing Second Step: Implementation and sustainability. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol.52, No. 2, April 2008, pp 187-204.

Lau, E. Y., Wandersman, A. H., & Pate, R. R. (2016). Factors influencing implementation of youth physical activity interventions: an expert perspective. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 1(7), 60-70.

Lillejord,S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan,K., Freyr, T., Fisher-Griffiths, P., Eikeland, O.J., Hauge, T., hommer, A.D., Manger, T., Kirkebøen, L.J. & Sandør, A.M.J. (2015) *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenteret for utdanning, www.kunnskapssenteret.no

Meld. St. 28 (2015–2016). Fag – Fordypning – Forståelse. Kunnskapsdepartementet.

Midthassel, U. V. (2004). Teacher involvement in school development activity and its relationships to attitudes and subjective norms among teachers: A study of Norwegian elementary and junior high school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435-456.

Midthassel, U. (2009) Læringsmuligheter I kollegamøter med strukturerte drøftinger – erfaringer fra et prosjekt om klasseromsledelse. *Spesialpedagogikk*, nr 9, s. 4-11.

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.

Niemiec, C & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, Sage, Vol. 7 (2), 133-144.

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.

Nordahl, T., Sunnevåg, A.K. og Ottosen, A.L. (2009) Evaluering av LP modellen 2006-2008. Rapport 4/09. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

NOU2015: 8 Fremtidens skole. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015.

Olsen, T. M., & Gundersen, K. (2012). *Implementering av ART: kvalitetssikrende retningslinjer og rutiner* (Vol. 2012 nr. 1). Oslo: Diakonhjemmet høgskole.

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

Oterkiil, C., & Ertesvåg, S. K. (2012). Schools' readiness and capacity to improve matter. *Education Inquiry*, 3(1).

Roland, P. (2015) Hva er implementering? I: P. Roland, & E. Westergård, (red). *Implementering. Hvordan omsette ideer, visjoner, teorier og aktiviteter til praksis*. Universitetsforlaget.

Roland, P. & Westergård, E. (2015). *Implementering. Hvordan omsette ideer, visjoner, teorier og aktiviteter til praksis*. Universitetsforlaget.

Samdal, O. (2004): Dokumenterte metoder i det trivsels- og helsefremmende arbeidet. I: Haugland, S. & Misvær, N: *Håndbok for skolehelsetjenesten*. Bergen: Fagbokforlaget, s 90-109.

Samdal, O. & Rowling, L. (2011). Theoretical base for implementation components of health promoting schools. *Health Education*, 111(5), 367-390.

St.meld (31) Kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet (2008-2008).

Sunnevåg, A.K. og Andersen, P.G. (2010) Hvor er nøklene – i arbeidet med endring og utvikling i skolen? *Skolen i morgen*. Nr 2 s.2-6.

Sørli, M. A., Ogden, T., Solholm, R., & Olseth, A. R. (2010). Implementeringskvalitet—om å få tiltak til å virke: En oversikt.[Implementation quality—how to get measures to function: an overview]. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47, 315-21.

Tjomsland, H. Larsen, T. Viig, N. G & Wold, B (2010) A Fourteen Year Follow-Up Study of Health Promoting Schools in Norway: Principals' Perceptions of Conditions Influencing Sustainability. *The Open Education Journal*, Volume 2, pp.54-64 (11).

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