

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	11
<i>Ulf Blossing</i>	
Referanse .....	13
<b>INNLEDNING</b>	
<b>ULIKE PERSPEKTIVER PÅ IMPLEMENTERING</b> .....	14
<i>Elsa Westergård og Pål Roland</i>	
Referanser .....	18
<b>KAPITTEL I</b>	
<b>HVA ER IMPLEMENTERING?</b> .....	19
<i>Pål Roland</i>	
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
Kompetansedriverne .....	33
Ledelsesdriverne .....	34
Organisasjonsdriverne .....	34
Implementeringskvalitet .....	35
Oppsummering .....	37
Referanser .....	37

**KAPITTEL 2****PRAKSIS BASERT PÅ FORSKNING – EIN UTOPI? . . . . . 40***Sigrun K. Ertesvåg*

Auka interesse for forskningsbasert 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 endringsarbeid . . . . .	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 . . . . .	136
-------------------------------------	-----

*Elsa Westergård*

Innledning . . . . .	136
Et helhetlig perspektiv – et systemteoretisk perspektiv . . . . .	137
Hvilke faktorer kan ha betydning for utvikling av et godt foreldresamarbeid? Tidligere forskning . . . . .	138
1) Forhold i klasserommet . . . . .	138
2) Læreres opplevelse av stress i arbeidssituasjonen . . . . .	139
3) Skolens kultur . . . . .	139
Lærere etterlyser mer kompetanse innen foreldresamarbeid . . . . .	140
Sentrale implementeringsfaktorer . . . . .	141
Implementering av kompetanse innen foreldresamarbeid – den utfordrende samtalen . . . . .	143
Oppsummering og avsluttende kommentarer . . . . .	147
Referanser . . . . .	148

**KAPITTEL 9****IMPLEMENTERING AV FOREBYGGENDE TILTAK MOT SKOLEVEGRING . . . 151***Trude Havik*

Bakgrunn . . . . .	152
Kompetanse . . . . .	154
Tidlige tegn . . . . .	155
Forutsigbarhet . . . . .	155
Klasseledelse og lærer–elev-relasjoner . . . . .	156
Relasjoner til medelever . . . . .	157
Tilrettelegging . . . . .	157
Overganger. . . . .	158
Tilbakeføring . . . . .	159
Foreldreinvolvering og hjem–skole-samarbeid . . . . .	159
Implementering av handlingsplaner om fravær og skolevegring . . . . .	160
Intervensjoner når skolevegring har oppstått . . . . .	161
Veien videre. . . . .	163
Referanser . . . . .	164
Appendiks . . . . .	169

**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 tilnæringsmetode . . . . .	187
1. Klarhet i kjernekomponenter . . . . .	187
2. Operasjonalisering og konkretisering av kjernekomponenter . .	187
3. Trening og veiledning på kjernekomponentene. . . . .	187
Referanser . . . . .	188
<b>FORFATTEROMTALER. . . . .</b>	<b>189</b>

## Forord

Å implementere betyr å iverksette eller gjennomføre. Denne antologien handler om skolars 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 skolars 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 tjuførste 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.