

Implementering av helsefremmende skoleprogram: Hva skal til for å lykkes?

Grete Eide Rønningen, Steffen Torp

Grete Eide Rønningen, Førstelektor, Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag, Høgskolen i Sørøst-Norge, Campus Vestfold. E-post: grete.e.ronningen@usn.no
Steffen Torp, Professor, Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag, Høgskolen i Sørøst-Norge, Campus Vestfold. E-post: steffen.torp@usn.no

Målsettingen med denne case- studien er å bidra med kunnskap om suksessfaktorer i lokal implementering av helsefremmende skoleprogram. Datainnsamlingen er kvalitativ med hovedvekt på fokusgruppeintervju med skolens aktører. Vi finner at god implementering kan beskrives som et kontinuerlig og tilbakevendende arbeid med vekt på vurdering av skolens behov, og på å skape og opprettholde engasjement for det nye arbeidet over tid. Lokale betingelser kan være en styrke for arbeidet, forutsatt at disse blir satt inn i en helhetlig sammenheng. For å lykkes med god implementering foreslår vi at det legges vekt på en dynamisk og relasjonell prosess der formativ følgevaluering kan være et viktig verktøy for å skape en helsefremmende skole.

In this case study we focus on local experiences that may be relevant for successful implementation of health promoting school programs. Data collection is qualitative with emphasis on focus group interviews. We find that good implementation can be described as continuous and recurrent efforts to examine the school's needs, and to create and maintain commitment to the new work over time. Local conditions can be a strength in the work, provided they are articulated and put into a coherent context. To succeed with good implementation, we suggest that the emphasis is on a dynamic and relational process in which a formative process evaluation can be an important tool to create a health promoting school.

Innledning

Vi vet i dag at skolen og skolemiljøet i seg selv påvirker barn og unges helse både i skoleperioden, og i et livsløpsperspektiv (Samdal & Torsheim 2012). Sammen med kunnskap om at utdanning, yrke og inntekt har betydning for alle helsemål enten de er selvopplevd eller mer objektivt diagnostisert (Sosial- og helsedirektoratet 2005), gjør dette skolen spesielt viktig i folkehelsearbeidet (Folkehelseloven 2011). Fokus på skolen som en viktig setting for

å fremme helse, er ytterligere styrket gjennom Verdens helseorganisasjons (WHO) satsing på helsefremmende skoler over de siste 30 årene. I skolene er ulike helsefremmende initiativ godt motatt, overtatt og ofte videreutviklet av skolene selv, noe som forklares med sammenfallende mål og felles interesse for skole- og læringsmiljøet (Samdal & Rowling 2013a).

Det er dokumentert at skoler som best beskytter og fremmer elevenes helse, vektlegger støttende klasse- og

læringsmiljø, faglig og sosialt utbytte både for elever og ansatte, og medvirkning og samarbeid internt og eksternt (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen, & Rørnes 2006; Samdal & Torsheim 2012; Viig, Fosse, Samdal, & Wold 2012; Samdal & Rowling 2013a, 2013b). Larsen og Samdal (2012) tar utgangspunkt i foreliggende forskning på dette feltet, og kobler implementering av helsefremmende skoleprogram til tre faser: 1) Forberedelsesfasen som rommer analyser av skolens behov for ny praksis, ressursprioriteringer og å skaffe oppslutning fra skolens ansatte, elever og lærere. 2) Implementering og gjennomføringsfasen som rommer betydningen av skolelederens rolle i arbeidet, tilstrekkelig opplæring, tilslutning til det nye arbeidet, integrering av arbeidet i skolens mål og planer, samt gjennomføring enten med vekt på programlojalitet eller lokal tilpasning, avhengig av programtype. 3) Evaluering og vedlikehold, rommer etablering av regelmessige evalueringsrutiner i alle fasene, vedlikehold av læring og kompetanseutvikling hos lærerne, opplæring av nyansatte og etablering av vedlikeholdsrutiner.

Det finnes flere ulike evaluerte program som er ment å skape helsefremmende skolemiljø, men det er fortsatt dokumentert behov for flere eksempler fra praksis om hva som kan bidra til vellykket implementering lokalt (St. Leger, Kolbe, Lee, McCall & Young 2010). Dooris og Barry (2013) etterspør spesielt mer kunnskap om håndtering av lokale betingelser i implementeringsarbeidet og anbefaler at casestudier med eksempler fra prak-

sisfeltet benyttes for å framskaffe og eksemplifisere slik kunnskap.

Målsettingen med denne case-studien har vært å bidra med kunnskap om suksessfaktorer i lokal implementering av helsefremmende skoleprogram. For å beskrive det som i vårt case beskrives som suksessfaktorer for god implementering har vi tatt utgangspunkt i Samdal og Larsens (2010) tre implementeringsfaser slik de er beskrevet over.

Metode

Denne studien tar utgangspunkt i arbeid med skoleprogrammet Trygg Oppvekst (Skotland 2010, 2013; Dahl 2014), som har som mål å skape gode lærings- og skolemiljø. Hovedmetoden i programmet er samtalegrupper for elevene ledet av skolens ansatte som prosessledere, men programmet rettes også mot skolen som organisasjon med anbefalinger om å se arbeidet i sammenheng med skolens og kommunens øvrige planer. Det er lagt vekt på at gjennomføringen skal skje i skolens egen regi, og det gis opplæring, veiledning og oppfølging av skolens aktører. Det er gitt rom for lokale tilpasninger av programmet, men programmets grunnidé og pedagogikk må bevares. For å kartlegge suksessfaktorer ved skoleprogrammet Trygg Oppvekst ble Vardal ungdomsskole i Gjøvik kommune strategisk valgt som eksempel, fordi man antok at skolen hadde erfaringer å bidra med. Skolen hadde alt arbeidet med programmet i en periode, men var i ferd med å utvide innsatsen. Denne studien ble gjennomført som følgeforskning i perioden 2008-2011,

og med en oppfølging i 2016.

Skolens egne evalueringer, arbeidslogger, rapporter og møtereferater, samt forskernes observasjoner og notater fra ulike møter over den gitte perioden, inngår i bakgrunns materialet for vår analyse. I tillegg ble det gjennomført ni homogene fokusgruppeintervju med til sammen 14 elever, 13 ansatte, og 10 deltakere fra skolens aktuelle samarbeidsinstanser. Hvert gruppeintervju besto av 3-6 deltagere. Fokusgrupper ble benyttet fordi det var gruppenes felles forståelse av arbeidet med Trygg Oppvekst vi ønsket å kartlegge, mer enn de enkelte aktørenes individuelle opplevelser (Halkier, 2010; Kitzynger, 1995; Morgan, 1996). Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i åpne samtaler omkring innføring, gjennomføring og erfaringer fra arbeidet med Trygg Oppvekst. Alt materialet er tekstliggjort, systematisert ved hjelp av innholdsanalyse og inndelt i hovedkategorier med tilhørende underkategorier (Jacobsen 2005). I framstillingen under er det benyttet sitater. Noen utsagn er redigert for å lette lesbarheten, men uten at dette har hatt noe å si for det utsagnet er ment å vise.

Kvaliteten på studien er sikret ved at analyser og tolkninger er lagt fram og drøftet med de lokale aktorene, og materialet er presentert og diskutert med kollegaer i aktuelle forskergrupper. Dette bidrar til å styrke antagelsen om at grunnlagsmaterialet, analyse og konklusjoner er godt sammensatt og nyansert, og i tråd med aktørenes opplevelse av det som skjedde. At resultatene korresponderer med andre lignende erfaringer fra forskning,

sees som en styrke for studiens pålitelighet og relevans (Yin 2009). Design og gjennomføring av studien er i sin helhet lagt fram for og godkjent av personvernombudet ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD, referansenummer 20496).

Resultater

Vi har organisert resultatene våre i fem hovedkategorier med tilhørende underkategorier (Tabell 1). Den første kolonnen i framstillingen viser forskningsspørsmålene som var koplet til fasene for implementering slik de beskrives hos Larsen og Samdal (2012). De to neste kolonnene viser til hovedkategorier og underkategorier slik de framkommer fra våre analyser.

Forberedelsesfasen

Vurdering og revurdering av skolens behov viser først til aktivitetene som ble gjort forut for valg av program. Kategorien viser også til revurderinger underveis som blant annet førte til en ny runde med aktivitetene i forberedelsesfasen ("fram og tilbake aktivitet"). Skolens behov ble vurdert i forhold til kommunens planer og prioriteringer, og om programmet var i tråd med skolens satsingsområder og ressurser. Det ble sett positivt på at man hadde relevant kunnskap og erfaringen å bygge på fra arbeid med samtalegrupper, og programmet ble vurdert som et verktøy til å sette de lokale erfaringen inn i en helhetlig sammenheng. Sammen med vekt på og tilrettelegging i programmet for opplæring av skolens ansatte, fikk dette betydning for valget. Skoleledelsen sammenfattet dette slik:

Tabell 1: Kategorier som har betydning for implementering av helsefremmende skoleprogram

Faser	Hovedkategorier	Underkategorier
Forberedelsesfasen	Vurdering og revurdering av skolens behov Lokal forankring	Støtte i kommunens planer og prioriteringer Program i tråd med skolens satsingsområder Kunnskap og erfaring å bygge videre på Opplæring av skolens ansatte Strategi for medvirkning og formativ evaluering
Gjennomføringsfasen	Lokalt eierforhold Støtte i omgivelsene	Lokal tilpasning Medvirkning og læring underveis Formativ evaluering – revidering og restartering Personfaktorer Strukturelle rammer
Evaluerings- og vedlikeholdsfasen	Prosessevaluering	Formativ evaluering – revidering og restartering Dokumentering underveis

”Sentrale satsinger i kommunen er økt læringsutbytte, vurdering- og relasjonskompetanse. Dette er implementert i overordnede planer, og nedfelt i våre lokale planer. Trygg Oppvekst passer godt inn i, - og støtter opp om dette. Programmet svarer til skolens kultur, vårt menneskesyn og elevsyn der det er helheten og det hele mennesket som er viktig. Vi fattet også spesiell interesse for metodikken i programmet fordi vi allerede hadde erfaring med samtalegrupper. Vekt på opplæring og at egne krefter driver arbeidet lokalt, var og er viktig. Hadde det vært noen utenfor skolen, ville dette vært vanskelig å følge opp”.

Erfaring, vekt på egne krefter og god opplæring, ble sett i sammenheng med lokal forankring som utgjør den andre hovedkategorien i forberedelsesfasen. Lokal forankring rommer betydning-

en av å ha gode strategier og planer for medvirkning og evaluering. Jevnlige evalueringer, oppfølging og tilbakemeldinger som involverte både skolens aktører og samarbeidspartnere, beskrives i forbindelser med alle leddene i arbeidet, som viktig for god lokal forankring og implementering av arbeidet.

Gjennomføringsfasen

Lokalt eierforhold koples til å lykkes med selve gjennomføringen av arbeidet. Lokal tilpasning av programmet og vekt på medvirkning og læring underveis, bidro til dette. Den lokale tilpasningen skjedde først da man startet opp arbeidet i avgrenset omfang, og siden gjennom gradvis opptrapping av innsatsen og justeringer på bakgrunn av erfaringer man fikk underveis. Prosessleiderne sa det slik:

”Vi bruker program-manualen som et utgangspunkt, men har gjort dette gradvis til vårt. Vi tar også inn lokale og aktuelle tema, men programmets prinsipper ligger alltid i bunnen”.

Rutiner for formativ evaluering bidro til medvirkning, og ikke minst at læring underveis fikk konsekvenser for videre planer og beslutninger. Skolens møtestruktur bidro også til å trekke folk med. Ledelsen forklarte dette slik:

”Vår møtestruktur favner bredt. Vi har fellesmøter der Trygg Oppvekst er på dagsordenen. Vi deler erfaringer, og lærere og ledere gir tilbakemeldinger. Vi har også elevrådet med på drøftinger omkring arbeidet. De kan komme med innspill til det vi gjør. Dette er en viktig del av skolens ryggrad.”

I kategorien støtte i omgivelsene inngår personfaktorer og organisatoriske rammer. I intervjuene omtales både ”ildsjelene” og skoleledelsen som lokale pådrivere. Ildsjelene var de som først ble kjent med programmet og som var de første prosesslederne. Lærerne forklarte at:

”Ildsjelene her er spesielt engasjerte, de får fram budskapet om hvor viktig dette er. De bidrar sterkt til å spre interessen for arbeidet”.

I tillegg trekkes skoleledelsens forståelse, vilje og prioriteringer fram som det avgjørende for å lykkes:

”Uten at ledelsen gikk inn for dette, hadde vi ikke fått til noe. Arbeidet her er fenomenalt godt forankret hos ledelsen.

Uten det ville heller ikke lærerne vært så positive”.

Støtte fra lærerne og elevene hadde også betydning for implementeringen. Det kommer spesielt fram at lærernes engasjement og støtte også ble styrket underveis ved at man så både nytte og virkninger av arbeidet:

”Arbeidet med programmet er samlende for skolen. Arbeidet i gruppene er overførbart til klassemiljøet, og vi har sett at det er positivt for miljøet. Se bare på lærerplanen; den generelle delen i praksis – det er jo denne delen prosjektet handler om. Dette går direkte på læringsmiljøet og undervisningen.”

Elevrådsreferater og evalueringer gjennom hele prosessen viser også at elevene var fornøyd med innsatsen i programmet. Elevenes positive reaksjoner virket i sin tur inn på den generelle støtten. I elevintervjuene beskrives sammenhengen mellom programmet, læringsmiljøet og det psykososiale miljøet ved skolen slik:

”Trygg Oppvekst er lærerikt og morsomt. Vi blir bedre kjent med personer vi ellers ikke snakker med. Det som skjer i gruppene er at man kommer nærmere hverandre, da blir det bra klassemiljø og mer sambånd. Alle har noen å være med, det er ingen som går alene i gangene. Vi lærer hverandre å kjenne i gruppene. Vi har et spesielt godt miljø. Er det dårlig miljø i klassen funker ikke undervisningen. Det er ingen som gruer seg til å gå på skolen på grunn av miljøet.”

Arbeidet fikk også god oppslutning fra

foreldrene ved foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) og fra skolens samarbeidsgruppe med representanter fra barnevern (1. og 2. linjetjeneste), pedagogisk psykologisk tjeneste, skolehelsetjeneste, rusmiddelstaten, og aktuelle instanser i nærmiljøet og fritidssektoren.

Skolens organisering og møtstruktur beskrives i tilknytning til underkategorien strukturelle rammer, der betydningen av fleksibilitet i organisasjonen og rom for å prioritere arbeidet trekkes fram:

”Vi har en organisering som gjør at vi kan legge timeplanen slik at det går opp med arbeidet i gruppene. Lærerne tilpasser dette på best mulig måte og i samarbeid med prosesslederne”.

Tilstrækkelige ressurser beskrives som forutsetning for gjennomføringen, og selv om midler ble hentet både innen egne rammer og gjennom samarbeid og tilskudd fra andre, understreket skoleledelsen betydningen av å implementere arbeidet i skolens planer og budsjett:

”Det har vi lagt vekt på hele veien. Å ha dette på plass både i egne og overordnede planer er viktig for å lykkes med implementeringen”.

Evaluerings- og vedlikeholdsfasen

Når prosessevaluering beskrives som hovedkategori i denne fasen, viser det til at evaluering inngikk i arbeidet helt fra starten. Formativ evaluering og dokumentering underveis omtales i forbindelse med alle fasene, og viser til at evalueringen fikk betyd-

ning for tilpasninger og vedlikehold. Opplæring av flere prosessledere ble beskrevet som del av vedlikeholdsarbeidet, og målet var at alle lærerne ved skolen skulle kjenne og drive arbeidet med Trygg Oppvekst. Dokumentering av resultatene underveis og om disse sto i forhold til forventningene, virket inn på både eierforhold og ønsker om å fortsette og å videreutvikle arbeidet. I intervju med ledelsen sammenfattes prosessen med:

”Det er viktig at vi får fram erfaringer og kan dokumentere resultatene underveis. Evalueringen har slik vært til god hjelp for oss i hele dette arbeidet”.

Prosessevalueringen framstår her som et verktøy i prosessene i hele det lokale utviklingsarbeidet.

Diskusjon

I denne studien finner vi at alle aktivitetene i implementeringen i stor grad var repeterende, og at dette var viktig for å håndtere lokale betingelser og å lykkes med implementeringen. Vi vil derfor argumentere for å se aktivitetene koplet til forberedelse, gjennomføring, evaluering og vedlikehold som likverdige og tilbakevendende i en helhetlig implementeringsprosess, og for bruk av formativ evaluering som et verktøy i den lokale implementeringen.

Å undersøke, skape og opprettholde lokalt engasjement

I vårt case startet arbeidet med å vurdere valg av program opp mot skolens lokale behov. Slik vurdering kan knyt-

tes til begrepet «readiness» (Nordahl mfl. 2006) som beskriver organisatoriske forutsetninger, behov og vilje til endring, og sees som en forutsetning for å lykkes med et implementeringsarbeid. Samarbeid og lokalt eierskap er viktige elementer i readiness (Elias, Zins, Gracznyk, & Weissberg 2003), men det tar tid å etablere dette fordi både interne og eksterne samarbeidspartnere må trekkes med. Dette gjør at readiness må sees som en prosess som både utvikles, forankres og vedlikeholdes over tid (Elias mfl. 2003). Aktivitetene som i vårt case er beskrevet som suksessfaktorer i implementeringen, kan også forstås som aktiviteter i en kontinuerlig faseoverskridende readiness-prosess.

På Vardal ungdomsskole tok man utgangspunkt i overordnede og lokale planer og egne erfaringer, og Trygg Oppvekst ble vurdert som en hjelp til å systematisere et allerede påbegynt arbeid. Å bygge det nye i skolen på det man allerede har fra før, blir av flere trukket fram som bidrag til lokalt eierskap og en vellykket implementering (Elias mfl. 2003; Nordahl mfl. 2006; Hatch 2000). Vi fant videre at egne aktører som drivende kraft i arbeidet, god opplæring og mulighet til lokal tilpasning, bidro til god lokal forankring, eierskap, støtte og forpliktelse til arbeidet. Vi fant også at dokumentering av resultatene underveis, i seg selv hadde betydning for den lokale oppslutningen. Dette er i tråd med hva man fant i evalueringene av Helsefremmende skoler (Viig mfl., 2012; Samdal og Rowling 2013a). I tillegg fant vi at den trinnvise innføringen la viktig basis for å håndtere lokale

betingelser, lokal tilpasning, rutiner for samarbeid, prosessevaluering og medvirkning. Reell medvirkning beskrives i vårt case som viktig for god implementering, og formativ evaluering forstås som et nyttig verktøy i kartlegging og håndteringen av de lokale forutsetningene.

Larsen og Samdal (2012) beskriver en aktiv skoleledelse som den viktigste forutsetningen for å lykkes med implementeringen, og Tjomsland, Samdal, Viig og Wold (2013) presiserer at skolelederens rolle er å skape klima for endring og å etablere støtte fra skolens ansatte. Skolelederen må også sikre arbeidet gjennom formalisering og forankring i planer, skaffe tilstrekkelig ressurser til arbeidet og tilrettelegge for strukturer til støtte for utviklingsarbeidet. Dette svarer godt med våre funn, men i tillegg fant vi at samspillet med de såkalte ildsjelene var viktige. Fosse (2000) beskriver ildsjelers betydning i lokalt utviklingsarbeid som pådrivere som overviner motstand og fremmer engasjement i organisasjonen, og som særlig er viktige i de tidlige fasene i et utviklingsarbeid. Hun trekker i tillegg fram samspillet med de hun kaller ”integratorene” som har avgjørende betydning for å sikre kontinuitet og forankring i organisasjonen. I vårt eksempel ble ildsjelenes engasjement fulgt opp og støttet av ledelsen, som var tydelig på at arbeidet hadde prioritet, involverte skolens aktører og lokalmiljø, bidro til legitimitet for arbeidet gjennom forankring i planer og tilstrekkelig med ressurser til gjennomføringen. Dette ga støtte fra lærere, elever, foreldre og lokalmiljø, og bidro til at arbeidet syn-

tes som meningsfullt for aktorene.

Betydningen av lokal forankring, eierforhold og støtte samsvarer med funn i andre studier (Fullan 2001, 2014; Larsen & Samdal 2012; Samdal & Rowling 2013a, 2013b; St. Leger mfl. 2010; Viig mfl. 2012). Dette gir god mening dersom man som Fullan (2014) ser dette i sammenheng med å skape "kollektiv kapasitet" der hele skolesamfunnet fra klassenivå, skolenivå, lokalsamfunnsnivå og generell skolepolitikk trekker i samme retning mot felles mål. Selv om Fullans (2014) beskrivelser primært er knyttet til hele og gjennomgående skolereformer, er det også gyldig i vårt eksempel når de ansatte kopler utviklingsarbeidet til skolens egne planer, kommunens planer og til den nasjonale læreplanens generelle del. Dette synes å gjøre arbeidet både meningsfullt og forpliktende på samme tid. I utviklingen av kollektiv kapasitet viser også Fullan (2014) til sterke skoleledere som holder fokus på budskapet og utviklingsarbeidet fast over tid. Slik vi tolker det, handler dette i prinsippet om å skape og opprettholde «readiness» gjennom alle fasene i implementeringsarbeidet, og å sikre at alle involverte trekker i samme retning.

Formativ prosessevaluering

Ved Vardal ungdomsskole etablerte man tidlig rutiner for formativ prosessevaluering. Prinsippene for slik evaluering er å gjøre opp status underveis i utviklingsarbeidet for å sikre mål, eventuelt foreta måljusteringer, involvere alle aktuelle aktører og bidra til å skape eierforhold til selve prosess-

sen (Baklien 2000). Evaluering der det legges vekt på å involvere og styrke de lokale aktørenes kompetanse og motivasjon for å drive arbeidet framover, blir spesielt fremmet som en metode i lokalt helsefremmende arbeid (Green, Tones, Cross, & Woodall 2015). I vårt case dannet slik evaluering grunnlag for medvirkning, læring og framdrift. Tilsvarende funn er vist av andre (Fullan 1992; Larsen & Samdal 2012; Samdal & Rowling 2013a, 2013b) som også ser læring underveis i et utviklingsarbeid som bidrag til å opprettholde forpliktelse gjennom hele prosessen. Både Amdam (2011) og Fullan (2001) mener formativ prosessevaluering danner grunnlag for hensiktsmessig organisasjonslæring. I vårt case så vi på samme måte at både formativ prosessevaluering og gradvis implementering, gjorde det mulig å arbeide med organisasjonslæring som en kontinuerlig og tilbakevendende prosess.

En dynamisk relasjonsmodell

Lokale forutsetninger utgjør viktige kontekstuelle betingelser i vårt case. Hvordan dette ble håndtert, ble en overordnet forutsetning for å lykkes. Rom for slik håndtering i selve programmet, var derfor viktig. Selv om Larsen og Samdals (2012) beskrivelser av aktivitetene i de tre implementeringsfasene rommer mye av det som synes å ha betydning også i vår studie, finner vi imidlertid tydelig overlapp mellom alle aktivitetene i implementeringen. Det er vanskelig å plassere aktivitetene i tilknytning til enkelte faser, uansett om man tenker utviklings-

arbeidet som lineære eller sirkulære prosesser. Alle aktivitetene synes gjensidig avhengige og stadig tilbakevendende. Det finnes ingen direkte logisk rekkefølge i aktivitetene, men alt synes likevel å ha betydning for implementeringen. Hauge og Ausland (2003) beskriver en prosess der alle elementene som inngår i et utviklingsløp er likeverdige eller sideordnede, og der aktivitetene pågår kontinuerlig og ikke kan avgrenses til bestemte faser eller trinn, som en dynamisk relasjonsmodell. Dynamikken viser til den pågående prosessen, og det relasjonelle forklares ved at aktivitetene sees i en helhetlig sammenheng der nye erfaringer fører til nye vurderinger. De nye vurderingene kan avdekke nye muligheter som igjen kan føre til nye justeringer og endringer. En slik beskrivelse passer godt til implementeringsprosessen i vårt case og er særlig synlig gjennom vekten på trinnvis implementering og formativ prosessevaluering. Vi mener derfor at implementeringsprosessen i vårt case best beskrives ved hjelp av en slik dynamisk relasjonsmodell og ikke en fasemodell.

Avslutning

Vi har sett nærmere på hva som kan være suksessfaktorer i lokal implementering av ett helsefremmende skoleprogram. Vi fant at fundamentet i arbeidet for å lykkes handler om kontinuerlig og tilbakevendende prosess med å kartlegge, skape og opprettholde engasjement i implementeringen. Vurdering og revurdering av skolens behov, forankring, eierforhold, støtte i omgivelsene og prosessevaluering

synes å romme aktiviteter som alle er viktige. Vi har på bakgrunn av dette foreslått å se forberedelse, gjennomføring, evaluering og vedlikehold som likeverdige elementer i en helhetlig faseoverskridende implementerings- og readiness-prosess. Denne prosessen har vi beskrevet som dynamisk og relasjonell. En slik tilnærming tydeliggjør at de kontekstuelle betingelsene, aktivitetene i implementeringen og interaksjonen mellom disse, er viktige og en styrke i prosessen. Særlig synes formativ prosessevaluering å være et godt verktøy i en slik tilnærming. Erfaringene fra vårt case åpner for større studier som undersøker hvordan kontekstuelle elementer og formativ prosessevaluering har betydning for implementering av andre typer helsefremmende skoleprogram.

Litteratur

- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Amdam, R. (2011). *Planning in health promotion work. An empowerment model*. New York: Routledge.
- Baklien, B. (2000). *Evalueringsforskning for og om forvaltningen*. I O. Foss & J. Mjønnesland (red.). *Sentrale kriterier for evaluering av offentlig forvaltning og tjenesteyting*. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning (NIBR).
- Dahl, U. (2014). *Et salutogent fokus*. I E. Kærbæk & M. Nilsen (red.). *Psykososialt arbeid. Fortellinger, medvirkning og fellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dooris, M. & Barry, M. (2013). *Overview of implementation in health promoting settings*. I O. Samdal & L. Rowling (red.). *The implementation of Health Promoting Schools. Exploring the theories of what, why and how*. London: Routledge.

- Elias, M., Zins, J. E., Graczyk, P. A. & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32 (3), s. 303-319.
- Folkhelseloven (2011). Lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>.
- Fosse, E. (2000). Implementering av helsefremmende og forebyggende arbeid. Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap (Rapport 73/2000). Bergen: Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.
- Fullan, M. (1992). Successful school improvement. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2014). Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker. Oslo: Kommuneforlaget.
- Green, J., Tones, K., Cross, R. & Woodall, J. (2015). Health promotion. Planning & strategies. London: Sage
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. Oslo Gyldendal.
- Hatch, T. (2000). What does it take to breake the mold? Rhetoric and reality in new American schools. *Teachers College Records*, 102 (3), s 561-589.
- Hauge, H. A. & Ausland, L. H. (2003). Frihet og ansvar i forebyggende og helsefremmende arbeid. Synliggjøring av handlingsrom med Henær – modellen. I Hans A. Hauge & Maurice Mittelmark (red.), Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog? Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (2. utg.). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Larsen, T., & Samdal, O. (2012). Viktige forutsetninger for implementering av forebyggende innsatser i skolen. Hentet 10.08.2015, fra <http://www.forebygging.no/artikler/2014-2012/viktige-forutsetninger-for-implementering-av-forebyggende-innsatser-i-skolen1/>
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129
- Nilssen, V. (2012). Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. & Rønnes, K. (2006). Forebyggende innsatser i skolen. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- Samdal, O., & Rowling, L. (2013a). Cross fertilization of national experiences and needs for future developments. I Oddrun Samdal & Louise Rowling (red.). The implementation of Health Promoting Schools. Exploring the theories of what, why and how. London: Routledge.
- Samdal, O. & Rowling, L. (2013b). Theory based components for implementation of health promoting schools. I O. Samdal & L. Rowling (red.). The implementation of Health Promoting Schools. Exploring the theories of what, why and how. London: Routledge.
- Samdal, O. & Torsheim, T. (2012). School as a risk to students' subjective health and well being. I B. Wold & O. Samdal (red.). An ecological perspective on health promotion, systems, settings and social processes. London: Bentham.
- Skotland, S. (2010). Jeg vil trives! Notater fra et besøk på Vardal ungdomsskole. Haugesund: Junior- og barneorganisasjonen JUBA.
- Skotland, S. (2013). Modningsprogrammet Trygg Oppvekst. Et notat fra besøk i to kommuner - Gjøvik og Våler i Østfold. Haugesund: Junior- og barneorganisasjonen JUBA.
- Sosial- og helsedirektoratet (2005). Sosial- og helsedirektoratets handlingsplan mot sosial ulikhet i helse. Gradientutfordringen. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- St. Leger, L., Kolbe, L., Lee, A., McCall, D. & Young, I. (2010). School health promotion. Achievements, challenges and priorities. I D. V. McQueen & C. M. Jones (red.). Global perspectives on health promotion effectiveness. New York: Springer.

forskning och teori

- Tjomsland, H. E., Samdal, O., Viig, N. G. & Wold, B. (2013). From initiation to institutionalisation: The principles' leadership and management in Norwegian Health Promoting Schools. I O. Samdal & L. Rowling (red.). *The implementation of health promoting schools. Exploring the theories of what, why and how.* London: Routledge.
- Viig, N. G. (2010). *Tilrettelegging for læreres deltakelse i helsefremmende arbeid. En kvalitativ og kvantitativ analyse av sammenhengen mellom organisatoriske forhold og læreres deltakelse i utvikling og implementering av europeisk nettverk av helsefremmende skoler i Norge.* Bergen: Universitetet i Bergen. (PhD-avhandling).
- Viig, N. G., Fosse, E., Samdal, O. & Wold, B. (2012). Leading and supporting the implementation of the Norwegian Network of Health Promoting Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (6), s. 671-684.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods* (4. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.