

Nielsen, B. (2026). Hvordan implementere endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 131–150). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711008>

Kapittel 8

Hvordan implementere endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen

Bettina Nielsen

Sammendrag: Kapitlet belyser hvordan barnehager kan lykkes med å omsette kunnskap til praksis gjennom systematisk implementering. Det presenteres sentrale faktorer som kapasitet, kjernekomponenter, troskap til metode, ledelse, evaluering og kontekstuelle tilpasninger. God implementering krever både struktur og fleksibilitet, og tiltak må gjennomføres med forståelse for lokale forhold. Kapitlet gir kunnskap om etablerte implementeringsrammeverk som gir støtte i prosessen. Aksjonsforskning trekkes frem som en nyttig metode i utviklingsarbeid, hvor ansatte selv deltar i refleksjon og justering av praksis. Kunnskapsbasert praksis, som kombinerer forskningskunnskap, erfaringsbasert kunnskap, brukerkunnskap og kontekst, er avgjørende for å skape varige endringer. Kapitlet understreker behovet for balanse mellom ulike kunnskapsformer og gir innsikt i hvordan man kan redusere gapet mellom teori og praksis.

Nøkkelord: Implementering, implementeringsrammeverk, aksjonsforskning, kunnskapsbasert praksis

Abstract: The chapter explores how early childhood education and care institutions can implement change through systematic efforts. Key factors include capacity, core components, fidelity, leadership, evaluation, and contextual adaptation. Successful implementation requires balancing structure with flexibility and adjusting interventions to local conditions. This chapter provides knowledge about established implementation frameworks that support the implementation process. Action research is highlighted as a valuable method involving staff in reflection and practice adjustments. Knowledge-based practice – combining research evidence, professional experience, user input, and context – is essential for lasting change. The chapter emphasizes the importance of balancing different forms of knowledge and offers insight into how the gap between theory and practice can be closed.

Keywords: Implementation, implementation framework, action research, evidence-based practice

Innledning

Det er et økende fokus på betydningen av kunnskap og kompetanse innen spesialpedagogikk for å sikre tidlig innsats og forebyggende arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utfordringen ligger imidlertid ikke bare i mangel på kunnskap om spesialpedagogiske temaer, men også i hvordan denne kunnskapen omsettes i praksis. Dette gapet mellom teori og praksis omtales som *implementeringsgapet*, og implementeringsvitenskapens hovedfokus er ofte på hvordan dette gapet kan lukkes (Bauer et al., 2015; Bauer & Kirchner, 2019). Kapitlet gir en oversikt over sentrale temaer innen implementeringsforskningen, hva de ulike implementeringsrammeverkene fokuserer på, og belyser hvordan man best kan planlegge og gjennomføre implementering av tiltak og utviklingsarbeid i barnehagen.

Hva innebærer implementering?

Ordet implementering benyttes ofte i ulike sammenhenger, men det er ikke alltid at bruken reflekterer den kompleksiteten som faktisk ligger i begrepet (Fixsen et al., 2005). Begrepet implementering brukes ofte feilaktig om prosesser som i realiteten handler om *spredning* (diffusion) eller *formidling* (dissemination) av informasjon og tiltak.

Implementeringslitteraturen skiller nemlig mellom spredning, formidling og implementering (Greenhalgh et al., 2004; Rogers, 2003). Spredning refererer til en uformell og ofte spontan prosess der nye ideer, praksiser eller innovasjoner gradvis tas i bruk uten en aktiv og systematisk innsats. Formidling innebærer derimot en mer målrettet og planlagt prosess for å distribuere kunnskap eller intervensjoner til en spesifikk målgruppe, ofte gjennom strategier som opplæring, publisering og kommunikasjon. Implementering skiller seg fra begge ved å være en systematisk prosess for å innføre og integrere nye tiltak, metoder eller intervensjoner i praksis. Dette innebærer en strukturert tilnærming for å sikre både troskap til metoden (fidelity) og nødvendige tilpasninger til konteksten.

Implementeringsvitenskap handler om hvordan man kan endre måten personer, organisasjoner og systemer jobber på, slik at ønskede endringer blir gjennomført på en god og effektiv måte. Målet er at tiltakene som innføres skal fungere slik de er ment, og gi de ønskede resultatene i praksis

(Fixsen et al., 2019). Dersom implementeringen av et tiltak er lite gjennomtenkt og planlagt, vil det også være mindre sannsynlig at tiltaket oppnår god effekt.

Implementeringsvitenskap søker å forstå hva som hindrer oss i å ta i bruk forskningskunnskap i praksis, og hvordan vi kan tilrettelegge for at nye løsninger og tiltak tas i bruk på en måte som gir ønskede resultater (Bauer et al., 2015). Videre kan implementeringsvitenskap hjelpe oss med å forstå hvordan mennesker, metoder og systemer henger sammen (Douglas & Burshnic, 2019). Den kan også vise oss hvordan slike faktorer påvirker bruken av nye løsninger og tiltak, og hjelpe oss å finne gode måter å forbedre arbeidet med tiltak som skal bidra til en bedre hverdag for alle i barnehagen.

Kapasitet

Når man arbeider med å implementere innovasjoner eller gjennomføre utviklingsarbeid, er begrepet *kapasitet* sentralt. I denne sammenhengen viser kapasitet til kompetanse, motivasjon og holdninger som påvirker evnen til å gjennomføre implementering på individnivå, organisasjonsnivå og samfunnsnivå (Roland, 2023; Wandersman et al., 2006). Det skilles ofte mellom to former for kapasitet: *generell kapasitet* og *innovasjonsspesifikk kapasitet*, selv om det gjerne er overlapp mellom disse.

Generell kapasitet handler om å utvikle og styrke infrastruktur, ferdigheter, motivasjon og ledelse i organisasjonen. Slik kapasitet legger til rette for at man på et overordnet nivå blir i stand til å implementere ulike innovasjoner på en effektiv måte. Innovasjonsspesifikk kapasitet, derimot, refererer til den motivasjonen og de ferdighetene – både på individ- og organisasjonsnivå – som er nødvendige for å implementere én bestemt innovasjon, intervensjon eller tiltak (Flaspohler et al., 2008).

For at barnehager skal lykkes med å implementere utviklingsarbeid – uavhengig av hva slags tiltak det er snakk om – vil det være særlig nyttig å bygge generell kapasitet. Dette kan blant annet innebære å tilegne seg kunnskap om ulike implementeringsteorier, modeller og rammeverk, noe som gir et faglig grunnlag for systematisk og kunnskapsbasert arbeid med endring og utvikling.

Kjerneprinsipper på tvers av implementeringsrammeverk

Det finnes over hundre ulike implementeringsteorier, rammeverk og modeller, selv om implementeringsvitenskap er et relativt nytt felt sammenlignet med mange andre fagdisipliner (Moullin et al., 2015; Nilsen, 2020; Striffler et al., 2018). Denne bredden kan gjøre det krevende å orientere seg i hvilke tilnærminger som er mest hensiktsmessige når tiltak skal innføres i praksis. I dette kapitlet er målet derfor ikke å anbefale ett «beste» rammeverk, men å gjøre feltet mer håndterbart for barnehagepraksis ved å sammenfatte elementer som går igjen på tvers av de mest brukte modellene. Begrunnelsen er todelt: For det første vil barnehager sjelden ha kapasitet til å sette seg grundig inn i flere parallelle rammeverk. For det andre peker implementeringsforskningen i stor grad på de samme kjernefaktorene, selv om de organiseres og begrepsfestes ulikt. Kapitlet tilbyr derfor et samlet sett av kjerneprinsipper som kan brukes som en praktisk sjekkliste og prosessstøtte, uavhengig av hvilket tiltak som skal innføres. I det følgende presenteres disse faktorene, slik flere sentrale forskere på feltet beskriver dem, og det vises hvordan de kan anvendes i implementering av ny kunnskap i barnehagen.

Kjernekomponenter

Et fokus på kjernekomponenter er noe som går igjen blant mange av de mest kjente implementeringsrammeverkene, som for eksempel *Active Implementation Frameworks* (AIFs: Fixsen et al., 2005), *Exploration, Preparation, Implementation, Sustainment Framework* (EPIS: Aarons et al., 2011), og *Consolidated Framework for Implementation Research* (CFIR: Damschroder et al., 2009). Dette signaliserer en enighet i forskningsfeltet om at det bør være et fokus i implementeringsprosessen. Med kjernekomponenter menes de kritiske elementene som må være til stede for at en intervensjon skal fungere effektivt.

De kan deles inn i *strukturelle* (f.eks. manualer, prosedyrer) og *prosessuelle* (f.eks. opplæring, veiledning) komponenter. De prosessuelle komponentene, som opplæring og veiledning, kan forstås i lys av *implementeringsdriverne* beskrevet av Fixsen et al. (2005). Disse understreker nødvendigheten av støttefunksjoner for å sikre at tiltak blir gjennomført med høy kvalitet. Driverne omfatter kompetanseutvikling, organisatorisk støtte og kontinuerlig veiledning, som alle er avgjørende for at implementeringen skal lykkes.

Implementeringsrammeverkene vektlegger også viktigheten av å ivareta kjernekomponentene gjennom hele implementeringsprosessen.

Organisatorisk beredskap

Et annet gjennomgående tema i implementeringsrammeverkene er betydningen av *organisatorisk beredskap* for at en implementering skal lykkes (Aarons et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005). I litteraturen omtales dette ofte både som *organizational readiness* og/eller *readiness for change*, begreper som i praksis benyttes om hverandre. For å tydeliggjøre brukes derfor den norske oversettelsen organisatorisk beredskap som et samlet begrep i dette kapitlet.

Organisatorisk beredskap handler om organisasjonens evne, vilje og motivasjon til å gjennomføre en ny praksis, samt om tilgjengelige ressurser og støttefunksjoner som muliggjør dette. Dette omfatter blant annet ledelsens engasjement, ansattes holdninger og kunnskap, og ikke minst at strukturer og prosesser er tilrettelagt for endring (Aarons et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005).

I barnehagesektoren betyr dette at personalet må føle seg trygge på de nye tiltakene, ha tilstrekkelig opplæring og veiledning, og at ledelsen sørger for nødvendige ressurser og organisatorisk støtte. Uten denne beredskapen vil det være vanskelig å oppnå en varig og effektiv implementering, uavhengig av hvor godt tiltaket i seg selv er utviklet.

Troskap til metode

For å ivareta kjernekomponentene i implementeringsprosessen er det avgjørende å opprettholde *troskap til metoden* (Aarons et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005; Fixsen & Blase, 2009), som refereres til som *fidelity* i den internasjonale litteraturen. Dette innebærer at endringen som skal gjennomføres i praksis bør gjennomføres i tråd med hvordan de er designet og planlagt, samtidig som det kan være rom for kontekstuell tilpassede justeringer der det er nødvendig.

Et illustrerende eksempel er implementeringen av Classroom Assessment Scoring System (CLASS) - et observasjonsverktøy utviklet for å vurdere kvaliteten på samspill mellom voksne og barn i barnehager og skoler. Verktøyet

benyttes i flere land, inkludert Norge, og fokuserer på tre hovedområder: emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte (Pianta et al., 2008).

Implementeringen av CLASS krever grundig opplæring for å sikre pålitelighet og gyldighet i vurderingene. I Norge tilbyr blant annet Regionsenter for barn og unges psykiske helse, sør og øst (RBUP), sertifiseringskurs der deltakerne får opplæring i sammenhengen mellom samspill av høy kvalitet og barns utvikling, hvordan man vurderer samspillskvalitet, samt hvordan observasjonene gjennomføres (RBUP, 2025). Resultatene fra observasjonene brukes som grunnlag for faglig refleksjon og profesjonell utvikling blant personalet, med mål om å styrke kvaliteten på samspillet i barnehagen eller klasserommet.

Denne tilnærmingen samsvarer med prinsippene i de overnevnte implementeringsrammeverkene (dvs. EPIS: Aarons et al., 2011; CFIR: Damschroder et al., 2009; AIFs: Fixsen et al., 2005). Felles for disse er understrekingen av at troskap til kjernekomponentene i et tiltak eller verktøy er avgjørende for ønsket effekt, samtidig som implementeringen må være følsom for lokale behov og kontekstuelle betingelser.

I barnehagekonteksten, hvor barns behov og gruppesammensetning varierer, blir dette særlig relevant. En vellykket anvendelse av CLASS som kartleggings- og refleksjonsverktøy krever derfor både strukturell forankring og fleksibilitet, samt en tydelig bevissthet rundt hva som utgjør verktøyets essens.

Ledelse

De sentrale implementeringsrammeverkene understreker betydningen av ledelse i alle faser av implementeringsprosessen, fra forberedelse til opprettholdelse av tiltak (Aarons et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005; Fixsen & Blase, 2009). Effektiv ledelse er avgjørende for å sikre at nødvendige ressurser er tilgjengelige, at personalet får tilstrekkelig støtte, og at implementeringsprosessen styres målrettet.

Implementering krever tid, økonomiske ressurser og kompetanseutvikling, inkludert tilgang til opplæring, veiledning og administrativ støtte. Dersom lederen undervurderer disse behovene, kan tiltaket mislykkes på grunn av manglende støtte (Fixsen et al., 2005). En vanlig fallgrube er å anta at én opplæringsøkt er tilstrekkelig for å skape varig endring. Ifølge Fixsen og Blase (2009) må kompetanseutvikling følges opp med kontinuerlig veiledning og organisatorisk støtte for å sikre reell atferdsendring.

En annen kritisk lederoppgave er å balansere mellom rigid troskap til metoden og nødvendige tilpasninger til konteksten. For strenge krav til metode kan skape motstand, mens for stor fleksibilitet kan føre til at tiltaket mister sin effektivitet (Durlak & DuPre, 2008). I tillegg må ledelsen aktivt arbeide for å skape en felles forståelse av tiltakets mål og betydning. Uten en tydelig visjon og forankring kan ansatte oppleve usikkerhet eller motstand, noe som svekker gjennomføringen (Aarons et al., 2014).

For å lykkes med implementering må ledelsen derfor ikke bare sørge for ressurser og støtte, men også aktivt arbeide med kommunikasjon, motivasjon og struktur for å skape eierskap og langsiktig bærekraft i tiltaket (Bertram et al., 2015).

Evaluering og justering

Evaluering blir også fremhevet som en av de viktigste delene av implementeringsprosessen (Aarons et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005; Fixsen & Blase, 2009). Dette innebærer blant annet kontinuerlige tilbakemeldinger om implementeringsprosessen og effekten av tiltaket for å sikre at tiltakene fungerer som de skal. Det kan for eksempel være evaluering av hvordan ulike faktorer i implementeringen påvirker intervensjonens suksess, hvorpå man deretter kan gjøre tilpasninger basert på tilbakemeldingene.

Det finnes flere fallgruver knyttet til evaluering av tiltak i barnehagen, som for eksempel: 1) manglende klarhet i hva som skal evalueres, 2) utilstrekkelige eller urealistiske målemetoder og overfokus på én type mål, 3) kort tidsperspektiv, 4) mangel på kontekstuelle tilpassede justeringer, 5) mangel på medvirkning fra nøkkelaktører i implementeringsprosessen, 6) utilstrekkelig oppfølging etter evalueringen, og 7) skjevhet i evalueringen.

Manglende klarhet i hva som skal evalueres

Hvis et tiltak, for eksempel et språkutviklingsprogram, skal evalueres, men det ikke er tydelig definert hvilke mål man ønsker å oppnå (f.eks., økt ordforråd, bedre kommunikasjon), kan evalueringen bli ufullstendig. Uten klare mål kan det være vanskelig å vurdere om tiltaket har hatt ønsket effekt på barnas utvikling (Fixsen et al., 2005).

Utilstrekkelige eller urealistiske målemetoder og overfokus på én type mål

Hvis man kun bruker kvantitative verktøy som spørreskjemaer eller tester for å måle utvikling hos barn uten å ta hensyn til barnas individuelle behov, bakgrunn eller læringsstil, kan resultatene gi et feilaktig bilde. Dette kan være spesielt problematisk i barnehagen, hvor utviklingen er svært individuell og kan variere mye mellom barn (Birkeland, 2024; Engel et al., 2015; Furenes et al., 2021).

Hvis barnehagen kun fokuserer på for eksempel kvantitative data, som antall barn som har fullført et spesifikt læringsprogram, kan man overse viktige kvalitative aspekter som barnas trivsel, sosial utvikling og interaksjoner med andre barn. Barnehagen er et sted for helhetlig utvikling, og evalueringen bør inkludere både kvantitative og kvalitative mål for å gi et mer komplett bilde av effekten (Gertler et al., 2011).

Kort tidsperspektiv

Mange evalueringer i barnehagen gjennomføres kort tid etter at et tiltak er implementert, uten å ta hensyn til langtidseffektene (Durlak & DuPre, 2008). Dersom et tiltak med nye pedagogiske metoder vurderes etter bare noen måneder, risikerer man å overse langsiktige gevinster som først blir synlige etter lengre tid. Barnehagebarns utvikling skjer gradvis, og raske vurderinger kan gi et ufullstendig bilde av tiltakets virkning.

Mangel på kontekstuell tilpassede justeringer

Når et barnehageprosjekt implementeres på flere avdelinger uten å ta hensyn til de spesifikke behovene på hver enkelt avdeling, kan resultatene bli forvirrende eller misvisende. En tilnærming som fungerer godt i én avdeling med barn som har spesielle behov, kan være lite egnet i en annen avdeling med helt andre forutsetninger. Evalueringen bør ta høyde for lokale tilpasninger og kontekstuelle faktorer for å gi et rettferdig bilde av tiltakets virkning (Aarons & Sommerfeld, 2012).

Mangel på medvirkning fra nøkkelaktører i implementeringsprosessen

Dersom evalueringen av et tiltak ikke inkluderer innspill fra de som faktisk gjennomfører tiltaket – for eksempel barnehagelærerne eller spesialpedagogene – eller de som er direkte påvirket av det, altså barna, kan evalueringen mangle viktig innsikt. Hvis personalet ikke får mulighet til å gi tilbakemelding på hvordan tiltaket påvirker hverdagen deres, kan det resultere i en evaluering som ikke er realistisk eller fullstendig (Greenhalgh et al., 2004).

Utilstrekkelig oppfølging etter evalueringen

Når evalueringen ikke fører til konkrete endringer eller oppfølging, kan det skape en opplevelse av at evalueringen er meningsløs (Fixsen & Blase, 2009). Hvis et tiltak i barnehagen evalueres, men resultatene ikke brukes til å justere praksis eller forbedre tiltaket, kan det føre til apati blant personalet og manglende interesse for å bruke evalueringen som et verktøy for forbedring.

Bias/skjevhet i evalueringen

Skjevhet i evaluering kan oppstå når forutsetninger, forventninger eller selektiv rapportering påvirker vurderingen av et tiltak, slik at resultatene ikke gir et fullstendig eller objektivt bilde. En vanlig form for skjevhet er bekreftelsesbias, hvor den som evaluerer bevisst eller ubevisst leter etter informasjon som bekrefter det de allerede tror om tiltaket (Patton, 2008). Dersom en ansatt i barnehagen har en sterk overbevisning om at et tiltak er effektivt, kan det føre til selektiv tolkning av data eller observasjoner. En annen utfordring er ønsketenkning, der barnehagepersonalet føler et press for å vise at tiltaket har vært vellykket, selv om resultatene ikke nødvendigvis støtter dette (Dunning 2011). Dette kan skje dersom personalet vet at evalueringen kan påvirke videre finansiering eller støtte til tiltaket. Videre kan seleksjonsbias oppstå dersom kun de mest vellykkede eksemplene trekkes frem i evalueringen, mens mindre vellykkede erfaringer forblir udokumenterte (Shadish et al., 2002). Dette kan skape et forvrengt bilde av tiltakets reelle effekt og gi beslutningstakere et ufullstendig grunnlag for videre implementering.

Implementering i barnehage – steg for steg

De foregående delene av kapittelet har presentert sentrale prinsipper fra implementeringsforskningen som er relevante for barnehagekonteksten. For å vise hvordan disse prinsippene kan se ut i praktisk arbeid, presenteres nedenfor et case som illustrerer hvordan de kan anvendes steg for steg i en barnehage. Eksempelet tar utgangspunkt i alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), men strukturen og tilnærmingen er overførbart til annet spesialpedagogisk utviklingsarbeid.

Case eksempel

Utgangspunkt: Barnehagen ønsker å styrke bruken av ASK som en del av hverdagskommunikasjonen, særlig i overgangssituasjoner som levering, måltider, samlingsstund og overganger mellom ute- og innelek. Bakgrunnen er at enkelte barn strever med å forstå beskjeder, uttrykke behov og regulere følelser, noe som ofte fører til uro og eskalering. Personalet har noe kunnskap om ASK, men praksisen er ujevn og personavhengig.

1. Avklaring av mål og kjernekomponenter: Før oppstart må barnehagen tydeliggjøre hva de faktisk ønsker å endre i praksis. Målet er ikke at enkelte barn skal «få ASK», men at ASK etableres som en integrert del av barnehagens felles pedagogiske praksis.

For å sikre dette identifiseres kjernekomponenter som er avgjørende for kvalitet og effekt. Disse omfatter at voksne modellerer ASK i hverdagslige situasjoner, at visuell støtte er tilgjengelig i sentrale overganger, at bestemte situasjoner prioriteres i oppstartsfasen, og at ansvar for oppfølging av sårbare barn er tydelig plassert.

2. Organisatorisk beredskap: Barnehagen kartlegger om nødvendige rammer er på plass før implementeringen starter. Dette kan blant annet innebære vurdering av personalets kompetanse i ASK og behov for opplæring, tilgjengelig tid til felles refleksjon og oppfølging, hvordan ansvar fordeles mellom pedagoger og assistenter, samt om det fysiske miljøet støtter bruken av ASK, for eksempel gjennom tilgjengelige symboler eller kommunikasjonshjelpemidler.

Å avklare slike forhold tidlig reduserer risikoen for at ASK utvikles som et individuelt initiativ, i stedet for som en del av barnehagens ordinære praksis.

3. Troskap og tilpasning: I ASK-arbeidet gjennomføres enkelte praksiser konsekvent, mens andre tilpasses barn, situasjon og kontekst. ASK benyttes i definerte kjernearenaer, samtidig som uttrykksformer, omfang og organisering justeres i tråd med barnas behov og avdelingens rammer.

4. Ledelse og støtte: Leder følger opp, for eksempel gjennom korte, regelmessige oppfølgingspunkt som «5-minutters implementeringssjekker», der spørsmål som *Hva prøvde vi? Hva fungerte? Hva hindret? Hva justeres videre?* brukes som støtte

for refleksjon og justering i praksis. Ledelsens involvering signaliserer at ASK er et prioritert område og bidrar til å holde arbeidet levende over tid.

5. Evaluering og justering: Det benyttes en enkel kombinasjon av datakilder, som korte observasjoner, personalets refleksjonsnotater og eventuelle foreldreinnspill. Fokus rettes mot om ASK faktisk brukes i de situasjonene som er definert som kjerne, og om praksisen bidrar til økt forståelse, deltakelse og regulering hos barna. Praksis justeres ved behov, basert på erfaringer og tilbakemeldinger fra hverdagen. Evalueringen følges opp over tid for å sikre at den nye praksisen opprettholdes og integreres i ordinære rutiner.

Eksempelet viser hvordan sentrale implementeringsprinsipper kan omsettes til praktisk spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Selv om caset tar utgangspunkt i ASK, er prinsippene overførbare til annet spesialpedagogisk utviklingsarbeid. Samtidig illustrerer eksempelet hvordan systematisk implementering er avgjørende for at spesialpedagogiske tiltak får en reell betydning i barnas hverdag.

Aksjonsforskning

Aksjonsforskning har i økende grad blitt etablert som en metode for utviklingsarbeid, særlig innenfor skole- og barnehagesektoren (Gjötterud et al., 2017), noe som gjør det relevant å diskutere i dette kapittelet. Metoden er kjennetegnet ved en syklisk prosess som omfatter systematisk planlegging, handling, observasjon og refleksjon med mål om å forbedre praksis (Lewin, 1946). Men hva skiller egentlig denne aksjonsfokuserte metoden fra implementering?

Selv om aksjonsforskning og implementering deler flere grunnleggende trekk, skiller de seg også på enkelte punkter. I implementeringsarbeid tar man ofte utgangspunkt i «ferdige» eller delvis utviklede løsninger, som tiltak eller modeller, mens aksjonsforskning åpner for å utforske og videreutvikle løsninger i prosess. Implementering fremstilles gjerne som en mer styrt og lineær prosess, mens aksjonsforskning karakteriseres som syklisk og utviklende, ofte gjennom flere runder med planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Bruken av aksjonsforskning utelukker imidlertid ikke anvendelsen av kunnskap fra implementeringsforskning, teorier og rammeverk – snarere tvert imot. Dersom implementering forstås som en lærende prosess, kan aksjonsforskning benyttes som metode innenfor implementeringen. For eksempel kan ansatte

i barnehagen prøve ut en bestemt metode, observere og samle erfaringer, og deretter diskutere, evaluere og justere praksis basert på disse erfaringene.

En slik fremgangsmåte kan gjennomføres samtidig som de sentrale kjernekomponentene i tiltaket eller modellen bevares. Dette kan betraktes som en videreføring av tidligere omtalte kontekstuelle tilpasninger, men nå i en mer systematisk og strukturert form. En slik tilnærming kan styrke, snarere enn svekke, sjansene for en vellykket implementering. Videre kan det være en fordel å benytte aksjonsforskning som metode i implementeringen, fordi 1) de som skal bruke tiltaket, er med på å forme det, 2) endringer som deltakerne selv har vært med på å utvikle, har større sjanse for å vare, og 3) endringer gjøres på grunnlag av faktiske erfaringer i den gitte konteksten, ikke bare antagelser fra tidligere forskningssettinger.

Kunnskapsbasert praksis

Det som til nå er diskutert i dette kapitlet, kan i stor grad forstås som aspekter ved kunnskapsbasert praksis – et begrep som imidlertid har vært gjenstand for både diskusjon og kritikk. Begrepet «kunnskapsbasert praksis» er en tilpasning av det engelske «evidence-based practice». Kritikken har særlig blitt rettet mot en tendens til å tillegge kvantitativ forskning, og da spesielt randomiserte kontrollerte studier (RCT), uforholdsmessig stor betydning. Dette har ført til at andre kunnskapskilder – slik som profesjonsutøveres erfaringsbaserte kunnskap, brukerkunnskap og kontekstuell innsikt (for eksempel lokal kultur, tilgjengelige ressurser og relasjoner) – i mindre grad har blitt anerkjent som legitime grunnlag for profesjonell praksis.

I møte med denne kritikken har det skjedd en faglig og begrepsmessig utvikling. Overgangen fra betegnelsen «evidensbasert praksis» til «kunnskapsbasert praksis» representerer et viktig forsøk på å favne en bredere forståelse av relevant kunnskap i profesjonsutøvelse. Innen norsk fagtradisjon har denne begrepsbruken vunnet større aksept, særlig innen yrker der brukerperspektiv og erfaringsbasert kunnskap står sentralt. Terminologiske justeringer kan dermed forstås som et uttrykk for ønsket om å balansere ulike kunnskapsformer og unngå en for ensidig vektlegging av kvantitative forskningsdesign.

I dette kapitlet brukes begrepet «kunnskapsbasert praksis» konsekvent, for å støtte opp under en forståelse av profesjonell praksis som et samspill mellom forskningskunnskap, erfaringskunnskap, brukerkunnskap og konteks-

tuelle forhold. En slik helhetlig tilnærming anses som avgjørende for å lykkes med implementering av utviklings- og endringsarbeid i barnehagesektoren. Denne utvidede forståelsen reflekteres også i modellen for kunnskapsbasert praksis (se Figur 8.1).

Modellen for kunnskapsbasert praksis har fokus på ulike elementer for å kunne gjennomføre blant annet endringsarbeid i praksis, det vil si: forskningsbasert praksis, erfaringsbasert praksis, brukerkunnskap og medvirkning, og kontekstuelle forhold. De ulike kunnskapskildene vektlegges som gjensidig avhengige elementer i profesjonell beslutningstaking og praksisutøvelse.

Forskningsbasert kunnskap omtales som systematisk innhentet forskningskunnskap som holder høy metodisk standard, for eksempel systematiske oversikter, RCT eller kvalitativ forskning. Det er verdt å påpeke at kunnskaps-hierarkiet ofte rangeres i den gitte rekkefølgen, med kvalitativ forskning langt nede på hierarkiet. Hvorvidt dette er en riktig rangering må bli en debatt for en annen gang.

Erfaringsbasert kunnskap innebærer praktiske erfaringer og innsikt som fagpersoner har opparbeidet seg gjennom utdanning, arbeidserfaring og refleksjon. Dette kan for eksempel være barnehagelærerens vurderinger av hva som fungerer best for et eller flere av de sårbare barna i ulike situasjoner.

Brukerkunnskap og medvirkning handler om kunnskapen som for eksempel barn eller foreldre har om sin livssituasjon og deres preferanser. Her er det fokus på at deres aktive involvering og medvirkning kan sikre at endringsarbeidet blir relevant og effektivt.

Kontekstuelle forhold handler om rammen som endrings- og utviklingsarbeidet skal foregå innenfor. Alt fra organisatoriske, kulturelle eller strukturelle rammer i barnehagen kan være viktig å ta hensyn til, ettersom de kan påvirke implementeringsprosessen. Dette kan for eksempel være barnehagens tilgang til nødvendige ressurser, lover, regelverk, lokale prioriteringer med mer.

Figur 8.1

Modell for kunnskapsbasert praksis (hentet fra <https://www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis>)

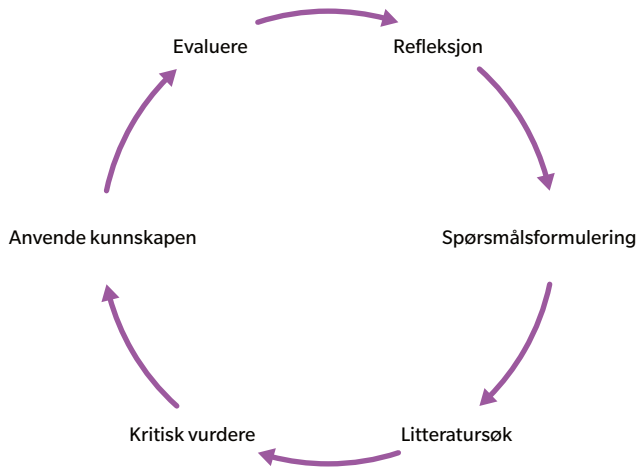


For å gjennomføre kunnskapsbasert praksis anbefales følgende steg (Nortvedt et al., 2021):

1. Reflektere over egen praksis
2. Formulere spørsmål
3. Innhente forskningsbasert kunnskap (litteratursøk)
4. Kritisk vurdere kunnskapens kvalitet
5. Anvende kunnskapen
6. Evaluere egen praksis

Figur 8.2

Kunnskapsbasert praksis: En sirkulær prosess



Dette er en sirkulær prosess som ikke nødvendigvis avsluttes når evalueringen er ferdig. Det er derimot viktig å fortsette å reflektere kontinuerlig over egen praksis og følge de pågående stegene for å forbedre eller opprettholde ønsket endring (se Figur 8.2).

Realistisk implementering i norsk barnehage: vanlige barrierer og mulige løsninger

Når endrings- og utviklingsarbeid skal gjennomføres i barnehagen, opplever mange at teori og faglige anbefalinger ikke alltid lar seg realisere fullt ut i praksis. Dette kan føre til at implementering enten ikke gjennomføres som planlagt, eller at endringer ikke opprettholdes over tid. Norske barnehager implementerer ofte utviklingsarbeid under stramme rammer, og flere gjennomgående barrierer går igjen (NOU 2019:3).

For det første er tid og bemanning ofte begrensende, noe som tilsier at implementering må planlegges som små, gjennomførbare endringer integrert i eksisterende møtestrukturer og rutiner. For det andre preges mange barnehager av parallelle satsinger og prosjekttrøtthet. Her blir tydelig prioritering og avgrensning av tiltakets kjernekomponenter avgjørende: Hva skal gjennomføres, av hvem, og hva skal eksplisitt ikke inngå i den aktuelle utviklingsfasen? For det tredje kan personalutskiftning og fravær svekke kontinuitet i arbeidet. Det er derfor nødvendig å etablere enkle støtte- og opplæringsstrukturer som gjør praksisen robust, for eksempel gjennom korte oppstartsnotater, tydelige rolleavklaringer og faste oppfølgingspunkt.

I lys av disse vilkårene bør rammeverket i dette kapittelet forstås som en praktisk støtte for realistisk gjennomføring av endringsarbeid. Tydelige mål, et begrenset antall kjernekomponenter, enkel og regelmessig oppfølging, samt systematisk justering basert på erfaringer fremstår som sentrale forutsetninger for varig praksisendring.

Denne formen for realistisk implementering kan forstås som et møtepunkt mellom aksjonsforskningens vekt på erfaringsbasert justering av praksis og kunnskapsbasert praksis, der forskningskunnskap, erfaringskunnskap, brukerkunnskap og kontekst kontinuerlig integreres.

Avslutning

For mange ansatte i barnehagen er det en del av den daglige praksisen å drive med spesialpedagogisk utviklingsarbeid for å bedre hverdagen til barna med ulike utfordringer. For å kunne gjennomføre slikt utviklingsarbeid effektivt og få resultatene til å vedvare, er det viktig å ha kunnskap om implementering og hvordan man kan arbeide kunnskapsbasert. Som dette kapittelet har beskrevet, er det mange faktorer som er avgjørende å fokusere på for å oppnå dette. Kjente implementeringsrammeverk fokuserer på kjernekomponenter, troskap til metode, ledelse, evaluering og kontekstuelle justeringer som noen av de viktigste elementene i implementeringsarbeidet. Videre presiserer modellen for kunnskapsbasert praksis at det er viktig å finne en god balanse mellom forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap, brukerkunnskap og

medvirkning, og ikke minst de kontekstuelle forholdene man skal jobbe innenfor, som kan påvirke prosessen. Ved å tilegne dere kunnskapen som presenteres her, vil dere kunne styrke den generelle kapasiteten til å gjennomføre endringer i praksis – uavhengig av tiltakets art – og dermed bidra til å redusere gapet mellom teori og praksis.

Referanser

- Aarons, G. A., Hurlburt, M. & Horwitz, S. M. (2011). Advancing a conceptual model of evidence-based practice implementation in public service sectors. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(1), 4–23. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0327-7>
- Aarons, G. A. & Sommerfeld, D. H. (2012). Leadership, innovation climate, and attitudes toward evidence-based practice during a statewide implementation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(4), 423–431. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.01.018>
- Bauer, M. S., Damschroder, L., Hagedorn, H., Smith, J. & Kilbourne, A. M. (2015). An introduction to implementation science for the non-specialist. *BMC Psychology*, 3(1), Article 32. <https://doi.org/10.1186/s40359-015-0089-9>
- Bertram, R. M., Blase, K. A. & Fixsen, D. L. (2015). Improving programs and outcomes: Implementation frameworks and organization change. *Research on Social Work Practice*, 25(4), 477–487. <https://doi.org/10.1177/1049731514536759>
- Birkeland, J. (2024). Et sekvensielt eksplorerende design. I T. Moser & M. I. Furenes (Red.), *Metodetilnærminger og prosessuelle design i barnehageforskning* (s. 59–78). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215064697-24-04>
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A. & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: A consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4, Article 50. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>
- Douglas, N. F. & Burshnic, V. L. (2019). Implementation science: Tackling the research to practice gap in communication sciences and disorders. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(1). https://doi.org/10.1044/2018_pers-st-2018-0000
- Dunning, D. (2011). The Dunning–Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 247–296. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y. & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review: Norway*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/norway/early-childhood-education-and-care-policy-review-norway.pdf>
- Fixsen, D. L. & Blase, K. A. (2009). Implementation: The missing link between research and practice. *NIRN Implementation Brief*, 1.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. National Implementation Research Network. <http://nirn.fmhi.usf.edu/resources/publications/monograph/>
- Furenes, M. I., Reikerås, E., Moser, T. & Munthe, E. (2021). Trender i empirisk barnehageforskning i de skandinaviske landene 2006–2019: En forskningskartlegging. <https://www.uis.no/nb/forskning/>

- Gertler, P. J., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L. B. & Vermeersch, C. M. J. (2011). *Impact evaluation in practice*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8684-2>
- Gjotterud, S., Hiim, H., Jensen, L. M., Steen-Olsen, T., Stjernstrøm, E. & Østrem, S. (2017). *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.28>
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P. & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *The Milbank Quarterly*, 82(4), 581–629. <https://doi.org/10.1111/j.0887-378X.2004.00325.x>
- Helsebiblioteket. (u.å.). *Modell for kunnskapsbasert praksis*. <https://www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 2019–2020). <https://kudos.dfo.no/dokument/19810>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring: Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4. utg.). SAGE Publications.
- RBUP. (2025). *Sertifiseringskurs i CLASS Pre-K (3–6 år): Opplæring i observasjonsverktøyet Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. <https://www.rbup.no/kurs/496006>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. utg.). Free Press.
- Roland, K. (2023). Kapasitetsbygging i organisasjoner: Rammeverk og praksis. I M. Johannessen (Red.), *Ledelse og læring i utdanningsorganisasjoner* (s. 87–103). Cappelen Damm Akademisk.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Striffler, L., Cardoso, R., McGowan, J., Cogo, E., Nincic, V., Khan, P. A. & Tricco, A. C. (2018). Scoping review identifies significant number of knowledge translation theories, models, and frameworks with limited use. *Journal of Clinical Epidemiology*, 100, 92–102. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2018.04.008>
- Tuntland, H. (2009). Betragtninger om kritikken mot kunnskapsbasert praksis. *Ergoterapeuten*, 52(3), 1–6.