

◆ Kapitel 7

Implementeringsfaglighed – et nyt aspekt i lærerprofessionens faglighed?

af *Jens H. Lund, Steen Juul Hansen & Peter Hougaard Madsen*

Denne artikel tager afsæt i det forhold, at folkeskolen i stadigt stigende omfang er utsat for eksternt pres (Scott, 2008) pres (Harrits et al., 2014). Det være sig blandt andet i form af stigende intensitet og hyppighed i lovtillag og reformer og en stadig mere central placering af uddannelse som et statsligt og samfundsmæssigt konkurrenceparameter med alt, hvad deraf følger (Pedersen, 2011). Artiklen opholder sig i denne sammenhæng ved det forøgede fokus på skolens optag og anvendelse af såkaldt evidensbaseret viden eller uddannelsesforskningens resultater (Keiding & Qvortrup, 2014, s. 249), som er karakteriseret ved at være empirisk fundert og generaliseret på basis af kvantitative kriterier for generalisering (Flyvbjerg, 2010). Fokus rettes endvidere mod et særligt udsnit af skolens mange virkeområder: De formelle fora på det suborganisatoriske niveau¹ (Scott, 2008, s. 89). Det vil sige den del af skolens praksis, som udfolder sig ‘inde i’ den enkelte skole i for eksempel pædagogisk råd, afdelingsmøder, teammøder, udviklingsudvalg etc. Denne del af skolens indre organisation er interessant og væsentlig af flere grunde. For det første ser denne del af skolens virke ganske forskellig ud fra skole til skole. For det andet udgør disse formelle fora et helt centralt aspekt i skolers måde at omsætte de forskellige former for eksternt pres på (Lund, 2012). For det tredje er resultaterne af disse omsætningsprocesser stærkt rammesættende for den enkelte lærers undervisningspraksis (Lund, 2014a). Endelig er denne optik på undervisning og skolen forskningsmæssigt stærkt underbelyst. Situationen kalder på en opmærksomhed på, hvorledes og med hvad skolen og den enkelte lærer går ind i og deltager i disse omsætningsprocesser af eksternt pres. Som ét bud på denne udfordring foreslår vi udvikling af et særligt

1 Scott (2008) identificerer en række niveauer, hvorudfra organisationer kan betragtes og udforskes, fra det globale over det nationale, regionale og til det interorganisatoriske samt i dette tilfælde det suborganisatoriske niveau.

kompetenceområde: *lærerprofessionens implementeringsfaglighed* (Lund, 2013). Centrale omdrejningspunkter i denne del af lærerprofessionens samlede kompetencefelt er lærerens vidensbevidsthed, -anvendelse og -fremstilling og udfoldelsen af disse kompetencer som en integreret del af opgaven med at omsætte eksterne krav i skolens suborganisatoriske formelle fora. Artiklen refererer i denne sammenhæng i vid udstrækning til forskningsprojektet *Fagligheder i spil* (Lund, Hansen & Madsen, 2014) som gennemføres i et samarbejde mellem Skanderborg Kommune og VIA.

Indledende om projekt *Fagligheder i spil*

Aktionsforskningsprojektet *Fagligheder i spil* tager sigte på at beskrive, hvorledes forskellige vidensaspekter såsom uddannelsesforskningens viden, den erfaringsbundne viden og grundfaglig viden (uddybels længere fremme) kommer i spil, når det pædagogiske personale på skoler bliver inddraget i opgaven med at omsætte eksterne krav som for eksempel reform 2014 til konkret hverdagspraksis i skolen. Der fokuseres dermed mindre på ny undervisningspraksis og mere på, hvorledes ny praksis så at sige bliver til.

Projektet tager endvidere sigte på at udvikle værktøjer og strategier, der kan sikre, at det pædagogiske personales grundfaglige viden i form af pædagogisk og didaktisk viden spiller en central rolle i disse omsætningsprocesser på det suborganisatoriske niveau. Meget tyder på, at netop disse mere teoretisk og filosofisk funderede vidensaspekter i lærere og pædagogers faglighed bliver klemt, når forskellige former for nye krav til stadighed forventes omsat og realiseret. Situationen kalder på opmærksomhed på en særlig del af professionskompetencen, som vi har valgt at kalde implementeringsfaglighed. Artiklen beskriver yderlige baggrund for projektets fokus samt de foreløbige resultater i forhold til nærmere at bestemme og udfylde begrebet implementeringsfaglighed. Artiklen fokuserer endvidere på lærerprofessionen.

Eksternt pres som oplevet pres

Som indledning til en nærmere belysning af lærerens møde med og omsætning af eksterne krav i skolens formelle fora og læreres vidensbevidsthed, vidensanvendelse og vidensproduktion i denne sammenhæng er der behov for at gøre opmærksom på et væsentligt forhold: Eksternt pres for eksempel i form af ny lovgivning og nye opgaver er altid underlagt én eller anden form for intern fortolkning eller 'oversættelse' (Røvik, 2007). Hos den amerikanske skolehistoriker Larry Cuban finder man for eksempel også den tilgang til dette møde mellem skolen og eksternt pres, at det i højere grad handler om, hvad skolen gør ved reformationerne, end hvad reformationerne gør ved skolen (Weirsøe & Holm-Pedersen, 2014, s. 21). Eksternt pres er med andre

7. Implementeringsfaglighed

ord *også* oplevet og omsat pres. Teorikomplekset ny-institutionel organisationsteori (se f.eks. Dimaggio & Powell, 1991; Hallett, 2010; Scott, 2008; Weick, 1995) beskæftiger sig i høj grad med organisationers komplekse samspil med omverdenen og betoner blandt andet dette aspekt ved at henvise til casen The Mann Gulch Episode (Maclean, 1992). Lund (2014b) har andetsteds gjort nærmere rede for og behandlet casen og dens potentiale i forhold til at belyse organisationers/skolers møde med omverdenen som en fortolkning. Her bliver der kun plads til en kortere fremstilling:

Fortællingen om Mann Gulch

Den 4. august 1949 blev en gruppe brandmænd kaldt ud til en brand i Mann Gulch-skovområdet i staten Montana, USA. Der var tale om en mindre gruppe af såkaldte 'smokejumpers', som kastes ud fra fly for at bekæmpe skovbrande. Branden etablerede sig tidligt i alarm- og udrykningsforløbet for brandmandsgruppen som en såkaldt 'ten o'clock fire' – en betegnelse, som brandmændene anvender om en mindre brand, som de sædvanligvis har slukket inden næste formiddag kl. ti. Gruppens leder opdager tidligt i forløbet efter nedkastningen, at der ikke er tale om en lille 'ten o'clock fire', men derimod en eksplosionsagtig og særdeles omfattende brand. Lederens radiomeldinger til gruppen om på et tidspunkt at smide deres redskaber for hurtigt at komme væk bliver ikke opfattet af gruppen, fordi meldingen for dem ikke kan passes ind i forhold til deres orientering mod at være på vej mod, at skulle finde og slukke en lille brand. Senere går det dog op for gruppens øvrige medlemmer, at der *er* tale om en brand, de skal flygte fra i stedet for at forsøge at slukke. Da lederen senere i forløbet giver en radioordre til den spredte, flygtende gruppe om hver især at tænde en såkaldt 'escape fire', tror gruppemedlemmerne, at lederen mildest talt må have mistet besindelsen – hvorfor tænde en brand, når man er på flugt fra en brand? Forklaringen viste sig efterfølgende at være den, at branden var så voldsom, at det ikke var muligt at løbe fra den uden at blive indhentet. Ved at tænde en mindre brand og kaste sig i asken af den ville man i stedet skabe et lille areal, hvor den store brand ville gå udenom. Lederen af gruppen overlevede ved at foretage denne manøvre. 13 ud af de øvrige 16 gruppemedlemmer omkom i flammerne.

En væsentlig pointe i denne dramatiske fortælling er det forhold, at det eksterne pres – den eksplosionsagtige brand – bliver fortolket som en velkendt mindre form for brand, og brandmændene *handler* og agerer ud fra denne forståelse af omverdensfænomenet. Det eksterne pres, der handles overfor, er i denne forstand i en vis udstrækning produceret af den handlende selv. Dette aspekt af organisationers møde med eksternt pres udgør et væsentligt afsæt for K.E. Weicks udvikling af teorien om meningsdannelser i organisationer (Weick, 1995). Et centralt begreb i denne teori er *enactment*. Med dette begreb forsøger Weick at indfange det forhold, at et men-

neskes eller en organisations forholden sig til sin omverden ikke blot kan betragtes som en *reaktion* på omverdenen, men også som en *skabelse* af en omverden for den indgribende selv. *Enactment* er betegnelse for handling (act); men også de muligheder for handlinger – den handlehorisont (Hansen, 2010), der tegner sig for eller tolkes af en organisation i mødet med omverdensudfordringer, og den situation, disse handlingsmuligheder sætter organisationen i. Disse meningsdannelsesprocesser af et omverdensfænomen er på denne måde i høj grad afhængige af dét, som allerede er til stede i organisationen i form af vaner, traditioner, viden mm. Brandmændene handlede ind i en omverden i store dele af alarm- og udrykningsprocesserne, som om deres omverden bestod af en lille skovbrand – det kendte fænomen. De enactede branden som sådan. De valgte for eksempel udstyr efter denne meningsdannelse eller konstruktion af, hvad de stod overfor. Senere i forløbet ser de en eksplorationsagtig skovbrand, som de mener at kunne flygte fra, og opfatter ikke gruppelederens alternative og nødvendige løsning, nemlig at tænde en escape fire, fordi de anser ham for at have mistet besindelsen.

Disse komplikerede samspil mellem organisationer og omverden opholder vi os ikke yderligere ved i den resterende del af artiklen, men betragter dem som et væsentligt grundlag for forståelsen af det fokus, artiklen i det følgende lægger på skoleorganisationens suborganisatoriske omsætningsprocesser. Sigtet er at bidrage til udviklingen og beskrivelsen af lærerprofessionens implementeringsfaglighed, og der lægges i denne sammenhæng særlig vægt på *vidensaspektet* i de nævnte omsætningsprocesser. Som et første skridt ind i dette felt opholder vi os ved spørgsmålet om, *hvilken* viden der er og kan komme i spil i denne sammenhæng.

Vidensforståelser

I bestræbelsen på nærmere at indkredse forskellige vidensområder, der kan komme i spil i skolens suborganisatoriske omsætningsprocesser trækker vi på tilgange og forståelser, som aktionsforskningsprojektet *Fagligheder i spil* (Lund, Hansen & Madsen, 2014) baserer sig på. I dette projekt anvender vi termen *vidensområder* frem for den ofte anvendte betegnelse *vidensformer* (Michelsen, 2014, s. 29). Med begrebet *vidensområder* ønsker vi at pointere og præcisere, at projektets videnskategorier søger at beskrive forskellige *aspekter* (Rønn, 2006, s. 10) af viden frem for forskellige måder, hvorpå viden kan fremtræde som fænomen, for eksempel skjult og tavst frem for eksplisit (Wackerhausen, 1999). Dette betyder dog ikke, at vi ser bort fra spørgsmålet om *vidensformer* – vi har blot valgt at fokusere på ekpliciteret viden, det vil sige mundtlige og skriftlige ytringer som primært studieobjekt. Den overordnede problemstilling i aktionsforskningsprojektet *Fagligheder i spil* lyder således:

7. Implementeringsfaglighed

Hvilke praksisformer i de suborganisatoriske omsætningsprocesser kan understøtte og sikre, at læreres grundfaglige viden kommer i spil i disse omsætningsprocesser?

Når spørgsmålet stilles på denne måde, er det blandt andet udtryk for, at projektet i vid udstrækning trækker på Berger og Luckmanns *pragmatisk* funderede videnssociologi (Berger & Luckmann, 2007). Pladsen her tillader ikke en fuld beskrivelse af denne vidensforståelse, men den går i korthed ud på, at menneskelig praksis, hverdagslivets uomgængelige opgaver og problemer så at sige kalder på anvendelse af forskellige vidensområder. Berger & Luckmann taler i denne sammenhæng om relevanszoner, hvor den iagttagne opgave eller et givent problem er bestemmende for, hvilken viden der optræder og forekommer relevant for den videre praksisgenemførelse. Med en sådan teoretisk optik rettes fokus mod de praksisformer, der er styrende for vidensanvendelsen i de suborganisatoriske fora.

I den nærmere typificering af den viden, der så at sige kaldes ind i disse suborganisatoriske fora i arbejdet med at omsætte eksternt pres, er projektet endvidere inspireret af Keiding & Qvortrup (2014). I bogen *Systemteori og didaktik* indkredser Keiding & Qvortrup tre hovedkategorier af vidensområder med betydning for skolens professionelle opgaveløsning. Keiding & Qvortrup anvender betegnelserne *didaktik*, *uddannelsesforskning* og *erfaringsviden* (Keiding & Qvortrup, 2014, s. 248-250). Didaktikken eller *den klassiske didaktik* (Keiding & Qvortrup, 2014, s. 248) rummer hovedsagelig teoretisk og filosofisk viden og kun i meget begrænset omfang empirisk viden. Uddannelsesforskning er modsat i høj grad karakteriseret ved at være empirisk baseret og orienteret mod at identificere, "hvad der sandsynligvis virker eller ikke virker i form af indikatorer på, hvordan forskellige praksisformer kan bidrage til at give gode muligheder for eller begrænse elevers deltagelse og læring" (Keiding & Qvortrup, 2014, s. 249). Erfaringsviden er praksisbaseret erfaringsviden, og den kan på forskellig vis være forankret i den enkelte lærer, det enkelte team og i den enkelte institution/skole. Denne type viden er stærkt kontekstbundet, det vil sige forankret i den konkrete sammenhæng, hvori den er opstået og anvendt. "Den er et produkt af dels underviserens egen undervisningspraksis og egne oplevelser med at blive undervist (Brizman, 2003; Lortie, 1975), dels sociale konventioner/normer inden for professionen og den enkelte institution" (Keiding & Qvortrup, 2014, s. 250).

Kategorier af vidensaspekter

Keiding & Qvortrups kategoriseringer har inspireret projektet *Fagligheder i spil* til på tilsvarende måde at arbejde med én type viden – uddannelsesforskningen – som er funderet i empirisk *global* evidens (se tabel 1), samt en anden type viden – erfaringsviden – der ligeledes er empirisk, men til gengæld er stærkt funderet i *lokal* evidens.

Videnskategorien *didaktik* hos Keiding & Qvortrup har vi valgt at benævne lærerens grundfaglighed og har endvidere tvedelt den i didaktikken og pædagogikken. Fælles for disse to vidensområder er, at de overvejende er af teoretisk og filosofisk art og primært har den karakter, at de analytisk kan guide (Laursen, 2012) den professionelle via forskellige former for begreber, modeller, principper og mere samlede teorikomplekser. Denne viden er med andre ord også stærkt kontekstuafhængig.

Som den ene del af lærerens grundfaglighed fokuserer didaktikken på *undervisningen* og indkredses nærmere via de didaktiske grundkategorier² (Hiim & Hippe, 1997; Lund & Rasmussen, 2006) såsom mål, indhold, metoder, evaluering, læreprocesser, elevforudsætninger og potentialer samt rammefaktorer. Den anden del af lærerens grundfaglighed – pædagogikken – fokuserer på barnets *dannelse* og indkredses nærmere via en række tilhørende delkategorier. Der er på samme måde som med det didaktiske fagfelt ikke tale om kanoniserede faglige delkategorier, der bestemmer fagets indholdsområder nærmere, men snarere delkategorier, som almindeligvis henføres til det pædagogiske fagfelt. Med blandt andet inspiration fra Vestergaard (2005) og Rokkjær (2005) arbejder vi inden for grundfaglig pædagogisk viden med delkategorierne: dannelsesideal, menneskesyn – elev/børnesyn, samfundssyn, skolesyn, etik og værdier samt videnssyn.

Som angivet i tabel 1 indgår de forskellige typer af vidensaspekter i forskellige funktioner i forhold til lærerens praksis. Mens den teoretisk-filosofisk funderede grundfaglighed tilbyder kriterier og dermed grundlag for kritik samt analytisk distancé og guidning, tager den globale evidens mere karakter af inspiration til lærerens praksis og kalder på kontekstualiséringsprocesser, hvor denne forskningsbaserede evidens tilpasses konkrete lokale situationer. Den lokale “evidens” – erfaringsviden – ligger til gengæld helt tæt på den konkrete situation i og omkring lærerens praksis og informerer i denne forstand den lokale og konkrete handling.

2 Der er ikke tale om kanoniserede begreber inden for faget; men derimod om kategorier, som almindeligvis henføres til almendidaktikkens fagfelt.

7. Implementeringsfaglighed

Tabel 1. Kategorisering af vidensaspekter

Type	Kendetegn	Funktion
1. Global evidens - Uddannelses- forskningen	Empirisk Systematisk Generaliseret global Dekontekstuel	Inspirerende – kalder på kontekstualiséringsprocesser og ‘oversættelse’ til lokal situation
2. Lokal “evidens” - Erfaringsviden	Empirisk og stærkt knyttet til den en- kelte skole/lærer, bestemte elever etc. Baseret på og knytter sig til erfaringer, traditioner, rutiner Usystematisk, henholdsvis systematisk	Informerer den konkrete handling
3. Grundfaglighed	Teoretisk-filosofisk	Tilbyder kriterier og grund- lag for kritik. Kan skabe begrebslig systematik, ana- lytisk distance, tilbyder perspektiver og bidrag til grundlagsdiskussioner, udvi- der optikker
3.1 Pædagogikken	Retter sig mod spørgsmålet om barnets dannelse, skolens formål og delkatego- rierne: Dannelsesideal Menneskesyn/elevsyn Samfundssyn/skolesyn Etik, værdier Videnssyn	
3.2 Didaktikken	Retter sig mod undervisning og læring og delkategorierne: <ul style="list-style-type: none"> • Mål • Indhold • Metoder • Evaluering • Læreprocesser • Elevforudsætninger og potentialer • Rammefaktorer 	

Empiriske og teoretiske problembeskrivelser

Når vi i den overordnede problemstilling for projektet *Fagligheder i spil* (jf. ovenfor) fokuserer på at udvikle praksisformer, der kan *understøtte og sikre* en central placering af vidensområdet lærerens grundfaglighed, henter vi inspiration i såvel empiriske som teoretiske undersøgelser. Empiriske undersøgelser på området peger i retning af, at netop dette teoretisk og filosofisk funderede vidensområde gennem subtile og komplekse processer ofte kommer til kort, når såvel uddannelsesforskningen som erfaringsviden kommer i spil og mødes. Man kan måske i denne sammenhæng populært tale om en ‘vidensmæssig sandwich’, hvor den globale og lokale empiriske “*evidens*” så at sige presser lærerens grundfaglige viden ud. Denne mekanisme er blandt andet et af fundene i ph.d. projektet *Nye styringsformer i folkeskolen: en videnssociologisk og fænomenologisk baseret undersøgelse af læreres meningsdannelse af elevplanen i et suborganisatorisk perspektiv* (Lund, 2012). Den lokale rekonstruktion af kravet om elevplanen viste sig her i undersøgelsens empiriske grundlag i vid udstrækning at være styret af en drift mod rutinisering. Og dette på trods af eksplícitte lokale ønsker om, at denne omsætning af kravet om elevplanen skulle være styret af pædagogisk-didaktisk meningsfuldhed.

Tilsvarende fund er gjort i pædagogprofessionen. I artiklen “Vidensudveksling og daginstitutionsarbejde sat på manual” viser Schmidt (2013), hvorledes forskellige vidensområder udfolder sig i et komplekst samspil i hverdagen i daginstitutionen. På baggrund af en empirisk analyse af de vidensmæssige aspekter af anvendelsen af konceptet ‘Trin-for-trin’ argumenterer hun for

... nødvendigheden af, at man må forstå teoretisk viden som langt mere end en viden om effektfulde metoder, sådan som en manualisering kommer til at fremstille det teoretiske grundlag. ‘Best-practice’ fungerer ikke, hvis det pædagogiske personale ikke også formår at bringe deres teoretisk informerede viden om børns udvikling såvel som deres konkrete, praktiske viden i spil i forhold til situationen. (Schmidt, 2013, s. 201)

En lignende tematisering af viden og vidensanvendelse i pædagogisk praksis finder man hos Ahrenkiel m.fl., som taler om nødvendigheden af *omformning og tilpasning* af viden i pædagogisk praksis og om “den upåagtede faglighed” (Ahrenkiel et al., 2012, s. 10; Ahrenkiel et al., 2012a.). Forfatterne udtrykker sig på følgende måde om pædagogers møde med såkaldt evidensbaserede koncepter:

... pædagoger er også nødsaget til selv at omforme den viden, de har, og på den måde forny den i forhold til den konkrete situation de står i.” (Ahrenkiel et al. 2012, s. 26)

7. Implementeringsfaglighed

Pædagogik er normativ vidensanvendelse

En mere teoretisk og filosofisk funderet tematisering af vidensanvendelse i uddannelsesmæssig praksis i mødet med eksternt pres finder vi hos Biesta i hans artikel “Why ‘what works’ still won’t work. From evidence-based education to value-based education” (Biesta, 2010). I artiklen betoner og argumenterer Biesta for, at indgreb, ændringer og handlinger i den uddannelsesmæssige og pædagogiske verden må anses som kvalitativt forskellige fra tilsvarende på det naturvidenskabelige og tekniske område. Uddannelse og pædagogik har det sociale og mennesker som genstandsfelt, og dette felt fungerer og reagerer kvalitativt forskelligt fra for eksempel naturlove. Mennesker og sociale systemer fungerer via meningsdannelser og agerer ikke efter forudsigelige love på samme måde som natur og teknik. Derfor kan interventioner udviklet og vidensbaseret i én sammenhæng ikke uden videre overføres og sikre gentagelige resultater i en anden *social* kontekst – uanset konteksternes sammenlignelighed. Hertil kommer, at når der er tale om den pædagogiske og uddannelsesmæssige sfære, da kan der ikke arbejdes med såkaldt objektiv og værdifri vidensanvendelse. Den pædagogiske sfære er netop kendtegnet ved, at vidensanvendelse af enhver art er underlagt en værdimæssig filtrering, som så at sige farver anvendelsen af den såkaldte evidensbaserede viden.

Uddannelsesmæssig praksis er underlagt et formål – den menneskelige dannelses. Derfor indgår der for eksempel også hele tiden etiske skøn i den pædagogiske vidensanvendende og vidensbaserede praksis, som er konkrete og kontekstuelle. Sådan sat lidt på spidsen, så ved man, at smerte kan anvendes til at styre menneskers adfærd med – smerte er virkningsfuld – men alligevel bruger vi jo ikke fysisk vold i pædagogikken – det ville stride mod formålet: menneskelig dannelses. Det er blandt andet denne forståelse og centrale placering af spørgsmålet om formål, der danner baggrund for anvendelsen af pædagogikken som et særskilt vidensområde i projektet *Fagligheder i spil*.

Tænkteknologier som praksisform

Som nævnt tager aktionsforskningsprojektet sigte på at udvikle praksisformer i skolens suborganisatoriske formelle fora, som kan sikre og understøtte en central placering af lærerprofessionens grundfagheder i mødet med og omsætningen af eksterne krav. En konkret og afgrænset praksisform i disse fora er konstruktionen og anvendelse af dagsordener. Igennem det foreløbige arbejde i projektet er vores opmærksomhed blevet mere og mere rettet mod netop denne del af de suborganisatoriske foras praksisform. Hvad der sættes på dagsordenen, og hvorledes disse dagsordenspunkter bearbejdes på møderne, er en praksisform, der på forskellig vis så at

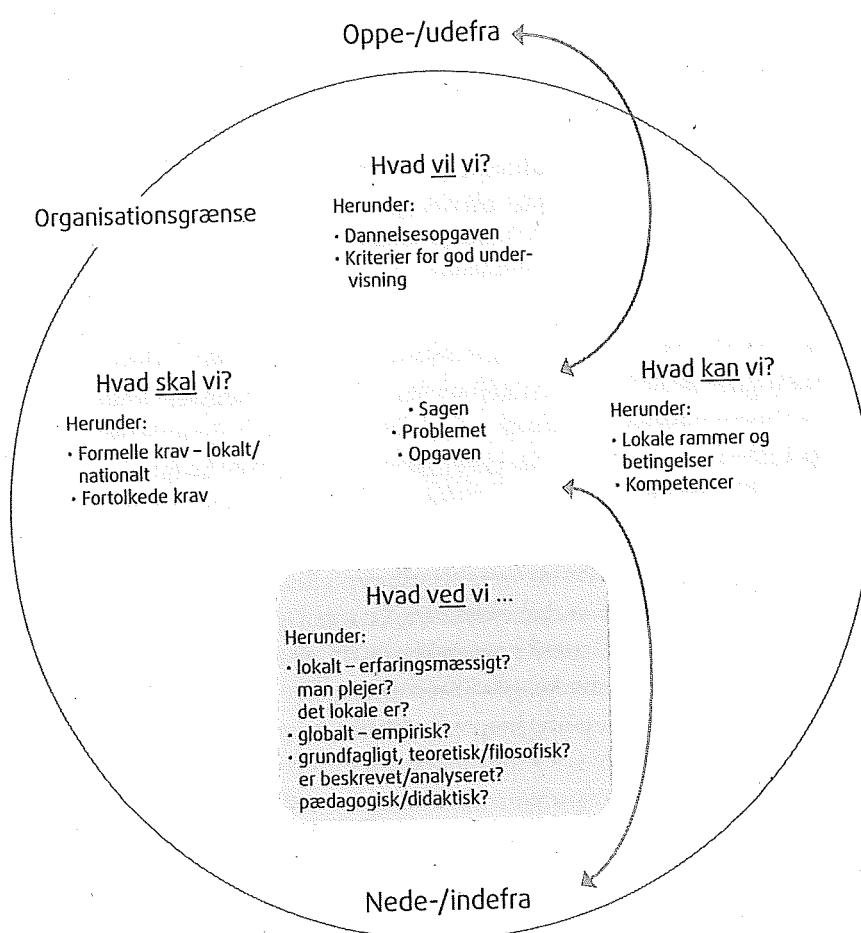
sige inviterer til anvendelse af nogle vidensområder og mere eller mindre udelukker andre.

Denne opmærksomhed har givet anledning til et arbejde med at udvikle en *tænketeknologi*, der kan understøtte vidensaspektet i disse dagsordener og deres anvendelse på møderne. Det er tanken, at teknologien skal udvikles gennem en række aktioner i det fortsatte projekt. Begrebet *tænketeknologier* henter vi fra Bjerg & Staunæs (2013, 2014). Bjerg & Staunæs arbejder med tænketeknologier i relation til ledelse og definerer en tænketeknologi som et "forskningsbaseret, systematiseret og systematiserende redskab, (...) ikke normativt foreskrivende for praksis i form at bestemte regelsæt eller direkte handlingsbeskrivende. Derimod kan tænketeknologier sætte forskningsbaseret retning for refleksion over handling" (Bjerg & Staunæs 2013, s. 4). I det følgende præsenterer vi de foreløbige skitser til en sådan tænketeknologi, som der bliver arbejdet med i projektet *Fagligheder i spil*.

Skitse til tænketeknologi

Som vi allerede har været inde på, indebærer pædagogisk-didaktisk arbejde og opgaveløsning et normativt aspekt. Pædagogik indebærer at ville noget med nogen – menneskelig dannelse og didaktik indebærer at ville noget med nogen gennem undervisning. Pædagogisk-didaktisk omsætning af eksternt pres og pædagogisk-didaktisk opgaveløsning i det hele taget fordrer således et ophold ved spørgsmålet om, hvad det er, man vil, og hvorfor? Dette er baggrunden for etableringen af et sådant analyse-, begrundelses- og beslutningsfelt i den foreløbige skitse til tænketeknologi jf. model 1 nedenfor og spørgefeltet: *Hvad vil vi?*

7. Implementeringsfaglighed



Model 1. Skitse til tænktekhnologi

Pædagogisk-didaktisk virksomhed i skolen er endvidere uomgængeligt underlagt en række lovmaessige krav og andre typer styrende beslutninger vedtaget på en række forskellige niveauer, fra det nationale over det kommunale til det lokale niveau. Dette kalder på et analyse-, begründelses- og beslutningsfelt, som handler om opgaveløsningens skal-side og dermed spørgsmålet: *Hvad skal vi?* (jf. model 1). Enhver pædagogisk-didaktisk opgaveløsning er på tilsvarende vis underlagt og stærkt afhængig af konkrete rammer og betingelser. Den lokale kapacitet (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2014) på en række forskellige områder, såsom kompetencer, fysiske rammer, økonomi etc., er ikke statiske størrelser. Der kan prioriteres og ændres på området, men betingelserne er under alle omstændigheder et uomgængeligt analyse-, begründelses- og beslutningsfelt, når eksterne eller interne krav skal omsættes. I modellen

er dette område indfanget med spørgsmålet: *Hvad kan vi?* Endelig rummer skitsen til tænkteknologien også et vidensområde. Som beskrevet ovenfor kan en række forskellige vidensområder komme i spil, når eksternt pres eller anden form for pædagogisk-didaktisk opgaveløsning skal omsættes i skolens suborganisatoriske formelle fora. Her rejser sig blandt andet spørgsmålene om, hvilken viden der kan være brug for i relation til den pågældende sag eller opgave, og hvilken viden der allerede eksisterer – globalt empirisk, grundfagligt og lokalt empirisk? Tænkteknologien rummer derfor også spørgsmålet: *Hvad ved vi?*

I praksis i de suborganisatoriske formelle fora vil disse fire stationer eller felter i tænkteknologien være stærkt integrerede og sammenvævede, ligesom anvendelsen af teknologien vil indebære en høj grad af rekursivitet mellem stationerne. Der er derfor primært tale om analytiske distinktioner. De to buede pile i modellen angiver endvidere, at den sag, der arbejdes med i det suborganisatoriske forum, så at sige kan komme forskellige steder fra – den kan have forskellige kilder eller anledninger. Den kan på ene side primært være foranlediget af pres eller andre former for begivenheder uden for organisationen eller oppe fra i det politiske beslutningsniveau – og på den anden side være foranlediget af mere interne begivenheder i organisationer og dermed komme inde fra eller nede fra. Endelig angives det i modellen, at arbejdet med sagen fører til en eller anden for form beslutning om næste skridt – en handleplan, hvorved tænkteknologien knytter an til fortsat proces.

Om implementeringsfaglighed

Afsluttende samler vi op på artiklens bestræbelse på at udvikle og beskrive det særlige delaspekt af lærerprofessionens samlede kompetencefelt, som vi betegner som *implementeringsfaglighed*. Opsamlingen kan endvidere læses som de foreløbige bud på en skitsering af begrebet implementeringsfaglighed, som projektet *Fagligheder i spil* indtil videre har frembragt.

Implementeringsfaglighed handler i den præsenterede forståelse om evnen til at forholde sig bevidst og nuanceret til eksterne krav til egen professionel opgaveløsning. Den bevidsthed, der sigtes til og kaldes på, er det professionelle vidensgrundlag, som lærerprofessionen hviler på. Gennem implementeringsfagligheden placeres den enkelte lærer og skolen som organisation dermed som aktører i mødet med eksterne krav, frem for blot reaktører. I dette professionelt baserede aktive møde med eksterne krav, spiller vidensaspektet på forskellig vis en helt afgørende rolle. For det første indebærer implementeringsfagligheden en opmærksomhed på og et blik for professionens eget bidrag til *enactment* eller *transformation* (Røvik, 2007) af eksternt pres jf. fortællingen om Mann Gulch.

7. Implementeringsfaglighed

For det andet drejer implementeringsfaglighed sig om at forholde sig bevidst til de forskellige muligheder for vidensanvendelse i disse omsætningsprocesser. Kilder til viden i den professionsbaserede omsætning af eksterne krav kan kategoriseres som henholdsvis empirisk baseret – globalt og lokalt – henholdsvis overvejende teoretisk og filosofisk baseret – trækende på pædagogikken og didaktikken som fagfelter. Og måske er der i disse tider brug for en særlig opmærksomhed på anvendelsen af den globalt baserede empiri – uddannelsesforskningen. Denne type viden fremstår i dag både som en potentiel og relevant videnskilde i forbindelse med den professionelle opgaveløsning, men samtidig også som en type af eksternt pres formuleret som kravet om at basere skolens virke på viden om, ‘hvad der virker’ (Bjerg & Staunæs, 2014, s. 15). Når uddannelsesforskningen i denne forstand fremstår som et eksternt pres, kalder den som alle andre former for pres på anvendelsen af og oversættelse ved hjælp af såvel grundfaglighed som lokal “evidens”. Men når uddannelsesforskningens viden fremstår som et eksternt pres, kalder det også på lærerens kritiske blik på uddannelsesforskningen på dens egne præmisser så at sige – er der tale om god eller mindre plausibel global evidens? At situationen kalder på denne form for videnskritisk blik, illustreres for eksempel ved, at der nu også udgives grundbøger til lærere om, hvordan uddannelsesforskningens resultater kan læses og forstås (Elbro & Poulsen, 2015).

For det tredje indebærer implementeringsfagligheden ikke blot kompetence til at anvende og prioritere disse forskellige vidensområder, men også kompetence til at fremstille ny viden, hvor det skønnes nødvendigt. Ofte vil den professionelt baserede bearbejdning af eksterne krav synliggøre vidensmæssige ‘tomrum’, som skal blyses. Denne yderligere vidensmæssige belysning kan tage både en teoretisk og en empirisk retning. Måske forudsætter det videre omsætningsarbejde af et konkret eksternt krav inddragelsen af begreber og modeller med henblik på yderligere belysning, eller måske oplever man behovet for yderligere lokal empirisk belysning af den pågældende sag. Kompetencer til at gennemføre disse typer af supplerende vidensfremstillinger er en integreret del af implementeringsfagligheden, og de har i øvrigt været centralt placeret i lærernes og pædagogernes grunduddannelse, siden den blev omdannet til en professionsbacheloruddannelse.

Referencer

- Ahrenkiel, A. et al. (2012). *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Ahrenkiel, A. et al. (2012a). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Berger, L.P. & Luckmann, T. (2007). *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. København: Akademisk Forlag.

- Biesta, G.J.J. (2010). "Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education". I: *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491-503.
- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2013). "Tænketeknologier – når forandringer består og projekter forgår". *Skolen i Morgen*, 8, 4-6.
- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2014). *Læringscentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Britzman, D.P. (2003). *Practice Makes Practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Dimaggio, P.J. & Powell, W.W. (1991). "The Iron Cage Revisited". I: Powell, W.W. & DiMaggio, P.J. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago University of Chicago Press (s. 63-82).
- Elbro, C. & Poulsen, M. (2015). *Hold i virkeligheden. Statistik og evidens i uddannelse*. København: Hans Reitzels forlag.
- Fixsen, D.L., Noom, S., Blasé, K., Friedman, R. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute. The National Implementation Research Network.
- Flyvbjerg, B. (2010). "Fem misforståelser om casestudiet". I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels forlag.
- Fullan, M. (2014). <http://www.michaelfullan.ca/articles/>
- Hallett, T. (2010). "The Myth Incarnate. Recoupling Processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School". *American Sociological Review*, 75(1), 52-74.
- Hansen, M.W. (2010). *Meningsdannelser og handlehorisont i virksomheder med økologisk Forarbejdning*. Ph.d.-afhandling, DTU-programmet Konstruktion, Produktion, Byggeri og Transport.
- Harrits, G.S. et al. (red.). (2014). *Professioner under pres*. Aarhus: VIA Systime.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1997). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Keiding, T.B. & Qvortrup, A. (2014). *Systemteori og didaktik*. København: Hans Reitzels forlag.
- Laursen, P.F. (2012). "Teori og praksis". I: Kristensen, H.J. & Laursen, P.F (red.). *Gyldendals Pædagogik Håndbog*. København: Gyldendal.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lund, J.H. (2012). *Nye styringsformer i folkeskolen: en videnssociologisk og fenomenologisk baseret undersøgelse af læreres meningsdannelse af elevplanen i et suborganisatorisk perspektiv*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Aarhus Universitet.
- Lund, J.H. (2013). "Implementeringsfaglighed" *KvaN*, 96, 67-82.

7. Implementeringsfaglighed

- Lund, J.H. (2014a). "Elevplaner i praksis – når styring rammer hverdagslivet i skolen" I: Harrits, G.S et al. (red.). *Professioner under pres, status, viden og styring* (s. 215–232). Aarhus: VIA Systime.
- Lund, J. H. (2014b) "Evidensbaseret viden i skolen – kalder på vidensledelse og implementeringsfaglighed" *Skolen i morgen*, 8, 7-9.
- Lund, J.H., Hansen S.J. & Madsen, P.H. (2014).<https://www.ucviden.dk/portal/da/projects/fagligheder-i-spil%2823021bf1-6aca-4989-8800-a8f79ac90692%29.html>
- Lund J.H. & Rasmussen T.N. (red.) (2006). *Almen didaktik – i læreruddannelsen og lærerarbejde*. KvaN.
- Maclean, N. (1992). *Young Men and Fire*. Chicago: University of Chicago Press.
- Michelsen, L.P. (2014). *Viden og evidens i sagsbehandling og socialt arbejde*. København: Hans Reitzels forlag.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rokkjær, A. (2005). *Pædagogikkens syv forhold*. Semiforlaget.
- Rønn, C. (2006). *Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne*. Akademisk forlag.
- Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schmidt, C. (2013). "Vidensudveksling og daginstitutionsarbejde sat på manual" I: Krejsler, J.B., Ahrenkiel, A. & Schmidt, C. (red.). *Kampen om daginstitutionen*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Scott, W. Richard (2008). *Institutions and Organizations*. London: Sage Publications. International Educational and professional Publisher.
- Vestergaard, E. (2005). *Pædagogisk filosofi*. København: Hans Reitzels forlag.
- Wackerhausen, B. & Wackerhausen, S. (1999).<http://pub.uvm.dk/1999/prakspor/4.htm>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. London: SAGE Publications, Inc.
- Weirsøe, M. & Holm-Pedersen, P. (2014). "Skoler forandrer reformer, sjældent omvendt" *Asterisk*, 70, 20-23.