



LIV i Skolen
Føl -17 nr. 7

Jens H. Lund er lektor, ph.d., og ansat i VIA Profession og Uddannelse, Program for forskning.

Dette ternanummer af *Liv i Skolen* omhandler bl.a. spørgsmålet hvad og hvordan pædagogisk-didaktisk forskning og erfaring fra Ontario kan bidrage til dansk skoleudvikling. Artiklen belyser denne tematik ved at fokusere på spørgsmålet om selve 'overførslen', oversættelsen, importen, eller implementeringen af forskningsfund og pædagogisk-didaktisk praksis fra en kontekst til en anden.

Artiklen beskæftiger sig ikke særskilt med dét at overføre elementer fra praksis og forskningsfund i netop Ontario.

Den anlægger i stedet et mere generelt perspektiv på et sædeles aktuelt tema.

Næmlig forventningerne om at danske skoler orienterer sig mod deres omverden og forholder sig til både national og international forskning, anvendelse af nye digitale platforme, omsætter lovmaessige reformkrav og anvender bestemte didaktiske metoder og - ja rækken af, hvad skoler kan og skal forholde sig til i sin omverden, kan læseren givetvis selv forlænge. Denne situation med de mange forskelligartede typer af hvad skolen kan

eller skal forholde sig til i sin omverden er tilsyneladende kommet for at blive og det kan derfor være relevant at udvikle kritisk-konstruktive, holdbare og professionelle forholdemæder både som lærer og som skoleorganisation i forhold til mere eller mindre konstant at skulle forholde sig til en sådan form for pres fra omverdenen (Scott, 2008).

Når omverden børker på

- med inspiration, krav,
forventninger og love

Hvilken type af pres
Går vi analytisk og systematisk til værks
kan man blandt andet forholde sig til
karakteren af presset fra omverdenen.
Er der tale om et krav som for eksempel
er funderet i en lov eller bekendtgørelse,

Den forskningsbaserede implementeringsviden adresseres i meget ringe grad.

eller er der tale om mere eller mindre diffuse forventninger og mulige inspirationer fra omverdenen til skolen? Forventninger som skolen måske selv, mere eller mindre bevidst og eksplicit, er med til at definere (Lund m.fl., 2016) som noget man vil og bør forholde sig til og i én eller anden udstrækning trække ind i sin praksis? Alt efter hvordan det ydre pres defineres og af hvem, er disse definitionsprocesser ét aspekt af den samlede forholdermåde, som er med til at formidle de processer, der kan og skal foregå i skolen med henblik på at skabe forandring. Hvis et ydre pres er defineret som et krav af den omsættende organisation, vil det givetvis blive mødt af andre omsætningsprocesser i skolen, end hvis et ydre pres er defineret eller opleves som en inspiration, man selv har fået øje på og ønsker at tage til sig.

Genstandstype

Et andet aspekt handler om karakteren af hvad eller hvilken genstandstype, der er på tale. Hvilken karakter har 'genstanden' i omverden, som man forholder sig til og muligvis vil 'trække ind i sin praksis? Er

der tale om generaliseret empirisk forskningsviden, evidensbaserede metoder, forskningsbaserede teoretiske filosofiske ideer, populære metoder, folkelige forventninger, IT-programmer, et 'projekt', eller måske blot en ny udgivelse af en undervisningsbog til udskolingen? Inden for implementeringsforskningen benævnes sådanne eksempler samlet set som implementeringssgenstande eller "interventionsviden" (Roland og Westergård, 2015; Albers m.fl., 2015). Implementeringsforskningsfeltet opererer også med begrebet "implementeringsviden", som på samme måde som interventionsviden er forskningsbaseret. Men implementeringsviden omhandler et kategorisk andet aspekt eller felt end interventionsviden. Implementeringsviden er forskningsbaseret viden om de processer, der faciliterer, omformer og på anden måde er virksomme, når 'noget i omverdenen trækkes ind i' for eksempel en skole. Man kan sige, at implementeringsviden omhandler et hvordan, mens interventionsviden omhandler et hvad. Tager man et blik fra skoleverdenen og ud i dens omverden er det sådanne, ja nærmest overvældende hvor meget interventionsviden, der findes og i vid udstrækning også på forskellig vis adresseres. Ligeså sådanne kan det virke, ja nærmest paradoksalt, at der i den aktuelle markante orientering mod at forskningsinformere skolens virke ved at adressere og orientere sig mod forskningsbaseret interventionsviden, ja da adresseres den forskningsbaserede

implementeringsviden i meget ringe grad - den glimter måske ligefrem ved sit fravær i forandringsprocesser, der handler om at 'trække interventionsviden ind' i organisationen?

Al forskningsviden om implementering er ikke lige relevant for skoleverdenen.

En del af denne forskningsviden baserer sig for eksempel på tekniske og enkle forestillinger om, at 'noget' forflyttes i et en til en forhold fra en kontekst til en anden. Denne type tilgang til implementering kan måske informere mere simple produktionsprocesser, men sjældent et så komplekt felt som undervisning og dét at bedrive skole. Undervisnings-, lærings- og dannelsesprocesser og skolens virksomhed i det hele taget repræsenterer i stedet et genstandsfelt, som kan karakteriseres som bestående af "vilde problemer" (Krogstrup, 2011; Harmon og Mayer, 1986) og "komplekse processer" (Patton, 2011). Uforudsigelighed er et af flere centrale kendetegejn ved disse processer. For eksempel kan det være ganske vanskeligt at forudsige udfaldet af indsatsen, ligesom det kan være svært præcist at sige, hvad der forårsager hvad. Der er ingen simpel årsag-virkningsfunktion, når det handler om menneskelige lærings- og dannelsesprocesser. På trods af disse forberhold er det alligevel en del inspiration at hente i implementeringsforskningen, også når det gælder skole og undervisningsfeltet. I det følgende giver jeg blot ét eksempel på fund, som jeg

mener implementeringsforskningen kan informere skoleverdenen med. Det handler om identifikationen af forskellige typer af processer, som er vigtige at forholde sig til, hvis det er implementering og forankring, der sigtes efter. En tværgående læsning af central implementeringslitteratur (Fixsen et al., 2005; Roland og Westergård, 2015; Albers m.fl., 2015) udpeger seks sådanne delprocesser. De skal i nærværende sammenhæng læses som analytiske kategorier, som i praksis vil fremstå knap så 'rene' og der vil i praksis givetvis også være tale om rekursivitet mellem de forskellige processer.

Fase 1. Initieringsprocessen

Denne proces er kendtegnet ved, at den skal skabe klarhed og forståelse for den ændring, der ønskes gennemført. Hvis der for eksempel ønskes indført en bestemt metode eller anden form for inspiration, arbejder man i denne proces med at relevante aktører opnår et tilstrækkeligt kendskab til denne implementeringssgenstand. Der er artså tale om at tilvejebringe kendskab til et hvad. Processen leder frem til næste fase, der handler om beslutning om deltagelse i ændringen. I initieringsprocessen skabes der også klare billede af den proces, som omsætningen eller implementering af dette hvad indebærer - det vil sige, der opstilles et hvordan. En central del af initieringsprocessen drejer sig også om hvorfor - det vil sige arbejdet med faglige og andre typer af begrunde ser for at ændringen ønskes gennemført.

Implementeringsprocessen forløber som regel over to til fire år.



I visse tilfælde kan man forestille sig, at udfaldet af initieringsfasen fører frem til en afvisning af implementeringssagenstanden. Dette kan naturligvis ikke finde sted i skoleverdenen, hvis der er tale om et lovkrav. Men hvis der for eksempel er tale om at forholde sig til en eller anden form for forskningsbaseret pædagogisk-didaktisk fund, da kan sådanne fund afvises, hvis de ikke understøtter lokale eller nationale pædagogiske værdier. Sådanne forskningssoserede fund og anbefalinger kan også afvises, hvis de kontekstuelle forskelle af kulturel eller strukturel art er for store. Udgangen af initieringsprocessen kan selvfølgelig også være én eller anden form for tilpasning af implementeringsgenstanden, hvor den justeres så den kommer i overensstemmelse med pædagogiske værdier, didaktiske kvalitetskriterier og lokale kontekstuelle forhold.

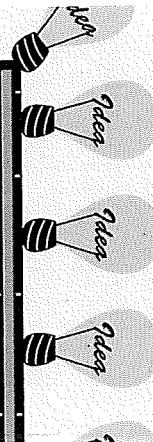
Fase 2. Beslutning

Initieringsprocessen danner som nævnt grundlag for beslutningsprocessen. Implementeringsforskningen viser her ikke overraskende, at vellykkede implementeringsprocesser er kendtegnet ved

høj inddragelse af de centrale aktører i beslutningsprocessen. Beslutningsprocessen handler således om at forholde sig til, hvem der skal være med til at beslutte hvad, hvornår og hvordan.

Fase 3. Forudsætningsanalyser

Implementeringsforskningen viser også vigtigheden af, at der gennemføres fokuserede forudsætningsanalyser. I disse analyser arbejdes der med at afdække i hvilket omfang specifikke forudsætninger for at anvende en given implementeringsgenstand er til stede i den pågældende praksis. Hvis en skole for eksempel vil anvende en bestemt udgave af læringsmålsstyret undervisning, der benyttes i Ontario, så består forudsætningsanalysen i dels at udpege hvilke parametre, der er relevante at foretage en beskrivelse af og dels at gennemtære denne beskrivelse og analyse på lokal plan. Der kan være tale om særlige didaktiske kompetencer, som forudsættes, hvis den pågældende type læringsmålsstyret undervisning skal kunne gennemføres. Der kan også være tale om særlige ressourcer og rammer af anden art og måske også særlige arbejdsgange og -processer.



På den anden, i kapacitetsopbygningsprocessen arbejder man med at mindske dette gab. Måske skal der gennemføres en eller anden form for kompetenceudviklingsforløb, måske skal der ændres på nogle arbejdsgange og -rutiner eller måske skal der flyttes rundt på eller tilvejbringes andre former for ressourcer. Sådanne ændringer gennemføres i fasen med kapacitetsopbygning.

Fase 4. Kapacitetsopbygning

Forudsætningsanalyserne vil kunne udpege en række behov for kapacitetsopbygning. Det vil sige det mulige gab mellem tilstrækkelige forudsætninger for implementeringens gennemførelse på den ene side og de faktiske forudsætninger

indføre eller justere på. Men som det pointeres i implementeringsforskningen, er der tale om et 'afprøvende går'. Processen, hvor man konkret gør det man har besluttet sig for at indføre, vil foranledige nye erfaringer og viden, der kan kvalificere både implementeringsarbejdet og kvaliteten i opgavelesningen. Dertil følges implementeringsprocessen tæt af én eller anden form for evaluering, der kan informere processen. Implementeringsprocessen forløber som regel over to til fire år ifølge implementeringsforskningens fund.

Fase 6. Forankring og vedligeholdelse

Implementeringen kan betragtes som afsluttet, når interventionen er etableret som en form for rutine (Berger og Luckmann, 2007) uden særlige stilladser eller tiltag omkring sig. Det nye tiltag er med andre ord blevet etableret i skolens praksis. Rutiniseringen indebærer dog et fortsat arbejde med at raffinere og finjustere udviklingen.

Fase 5. Implementeringen

Efter denne præsentation af elementer fra den generelle implementeringsforskning mulige bidrag til skolers arbejde med at forholde sig til inspirationer, kreative og forventninger i omverdenen, introducer jeg i den resterende del af artiklen til forskningsprojektet "Fagligheder i spil". Dette projekt adresserer en særlig problemstilling, som knytter sig til skolers og lærerprofessionens måde at forholde sig til eksternt press på i den almindelige hverdagspraksis på skolen. Dette problem

drejer sig om, hvorvidt og hvordan lærerprofessionelens pædagogisk-didaktiske grundfægigheder kommer i spil og fungerer som et professionelt filter i mødet med eksterne krav. Projektet arbejder i den forbindelse med at udvikle et begreb om implementeringsfægighed, hvorfor jeg lægger ud med en introduktion til dette begreb.

Implementeringsfægighed

Begrebet implementeringsfægighed er ikke et begreb, der er hentet fra den eksisterende implementeringsforskning. Det er udviklet og bliver fortsat udviklet i forskningsprojektet "Fagligheder i spil" (Lund, m.fl., 2016). Dette projekt adresserer direkte det forhold, at lærerprofessionen og skoler i stadig stigende grad er underlagt et pres om at formidle sig til sin omverden (jævnfør ovenfor). Projektet tager sigte på at udvikle professionelle forholdsramder i forhold til dette pres og altså være faglig og professionel på dette område – implementeringsfægig. Tidligere forskning i hvorledes lærerprofessionen (Lund, 2012) men også på pædagogprofessionen (Ahrenkiel, m.fl., 2012; 2012a; Hansen, 2009; Schmidt, 2013) identificerer en klar tendens og problemstilling i disse professioners møde med omverdenens pres på at indføre bedst mulige metoder, evidens-baserede metoder, en stigende hyppighed i reformer med mere. Denne tendens består i, at professionerne afmonterer deres egen grundfæglige viden i de processer, hvor de på lokalt plan og i konkret praksis,

omsætter fortolket bekendtgørelses- og reformbaserede krav og anvender såkaldte evidensbaserede metoder. Når disse lokale omsætnings- eller implementeringsprocesser undersøges nærmere ud fra en vidensanvendende optik, tegner der sig et billede af, at professionernes grundfægige vidensområder er i samspil med andre typer af viden, der på forskellig vis bliver dominerende.

Tre typer af viden

I projektet "Fagligheder i spil" er det analytiske afsæt, at der kan være tale om tre forskellige typer af viden i disse omsætningsprocesser. De er nærmere beskrevet i tabel 1, nedenfor og pladsen her tillader kun en kort introduktion (for uddybning ses Lund, m.fl., 2016, Lund, 2016).

Det er vigtigt afsæt i projektet, at ingen af de tre typer af viden har forrang. De tre typer er global evidens, som er karakteriseret ved at være empirisk, forskningsbaseert og generaliseret. Dernæst lokal evidens, som også er empirisk men ikke forskningsbaseert. Den knytter sig stærkt til den lokale kontekst og tager form af erfaringer og rutiner med mere. Modsat de to videnstyper er den sidste videnstype – grundfægighederne, karakteriseret ved at være teoretisk og filosofisk i sin karakter. Og det er denne type viden, der tilsyneladende har ganske svært ved at komme til stede, når forskningsbaseert viden omsættes og filtreres ind i en lokal danskskole, eller når reform 2014 omsætes til en lokal praksis i skolen.

Type	Kendetegn	Funktion
1. Global evidens - Uddannelses- forskriftsgivningen	- Empirisk - Systematisk - Generaliseret global - Dekonstruktsuel	Inspirerende - kilder på kontekstualiseringssprocesser og oversættelse til lokal situation
2. Lokal evidens' - Erfaringsviden	- Empirisk og stærkt knyttet til den enkelte skole/lærer/bestemte elever/etc. - Basert på og knyttet sig til erfaringer, traditioner, rutiner - Usystematisk, henholdsvis systematisk	Informerer den konkrete handling
3. Grundfægighed	- Teoretisk-filosofisk	Leverer kriterier – og dermed grundlag for kritik. Kan skabe en begrebssig systematisk, analytisk distancse, tilbyder perspektiver og bidrag til grundlagsdiskussioner, udvider opfikker

Tabel 1. Kategorisering af videnstyper



Tænktekologi

I projektet "Fagligheder i spil" arbejder vi løbende på at udvikle redskaber, der kan skærpe bevidstheden om disse videns-anvendende processer og styrke positi-oneringen af professionens grundfaglige vidensanwendunge, når inspirationer og krav fra omverdenen omsættes til lokal praksis. Projekter har blandt andet frembragt en overordnet tænktekologi som kan anvendes, når der skal udformes

dagsordener på møder, der handler om at omsætte eksterne, såvel som interne krav og problemstillinger. Teknologien går i al sin enkelhed ud på, at den sag/det krav, der arbejdes med, bliver behandlet ud fra fire forskellige grundspørgsmål:

- Hvad skal vi?
- Hvad vil vi?
- Hvad kan vi?
- Hvad ved vi?

"Oppe / udefra"

Organisationsgrænse

Hvad skal vi?
Herunder:
- Formelle krav? -
lokalt/nationalt
- Fortolkede krav

Hvad vil vi?
Herunder:
- Dannelsesopgaven
- Kriterier for go uv?

Sagen?
Problemet?
Opgaven?

Hvad kan vi?
Herunder:
- Lokale rammer og
betingelser?
- Kompetencer?

GØR?

"Nedefra / indefra"

Hvad ved vi?
Herunder:
- Lokalt - erfaringsmæssig
- Pleje? Det lokale er?
- Systematisk baseret?

- Grundfagligt, teoretisk/filosofisk
beskrevet/analyseret?
Pædagogik-didaktik?

Bearbejdningen af den pågældende sag munder så ud i et 'gør', som for eksempel kunne handle om tilvejebringelse af yderligere viden inden egentlig stillingtagen. Teknologien kan således tjene som redskab til, at skolen og de implicerede medarbejdere arbejder vidensbevidst og anvender et multifacetteret vidensperspektiv i forhold til anvendelsen af inspirationer fra fx Ontario. Pladsen her tillader ikke den store uddybning (for uddybning se Lund, m.fl., 2016, Lund, 2016), men én af redskabets funktioner i forhold til anvendelse af pædagogisk-didaktiske fund vil

være, at disse fund filtreres gennem den lokale kontekst og gennem de implicerede parters pædagogiske værdier og didaktiske kvalitetskriterier (hvad vil vi), samtid spejles i og konfronteres med andre typer af viden - hvad ved vi her lokalt og hvad er der ellers af relevant viden om sagen? Teknologien inviterer med andre ord til, at inspirationer 'pumpes' og omformes af lokal professionel mening af både teoretisk, filosofisk og erfaringsmæssig art og dermed både sikrer kvalitet i implementeringen og elevers dannelses, læring og trivsel.

Hvordan kommer lærerprofessionens grundfagligheder i spil og fungerer som et professionelt filter i mødet med eksterne krav.



- Litteratur**
- Ahnenkiel, A. m.fl. (2012): *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*, Frydenlund
- Ahrenkiel, A. m.fl. (2012a): *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*, Frydenlund
- Albers, B., Månsen, H., Høgh, H. (red.) (2015): *Implementering*, Dansk Psykologisk Forlag
- Berger, P. L. og Luckmann, T. (2007): *Den sociale konstruktion af virkeligheden*, Akademisk 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.
- Hansen, S.J (2009) *Bureaucrati, faglige metoder eller tomme fingerregler*. Institutionelt pres og strategiske valg på døgninstitutioner, daginstitutioner og folkeskoler. Ph.D. afhandling, AU.
- Harmon, M. og Mayer R. (1986): *Organization theory for Public Administration*. Boston: Little, Brown and Company, Krogstrup, HK. (2011): *Kampen om Evidens*. Hans Reitzels Forlag.
- Lund, J.H. (2012): *Nye styrforsmmer i folkeskolen - en videnssociologisk og fænomenologisk baseert undersøgelse af læreres meningssdannelse af eleverplanen i et suborganisatoriskperspektiv*. Ph.d. afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Lund, J.H., Hansen, S.J. og Madsen, P.H. (2016). *Implementeringsfaglighed. I antologien "Veje til Professionel udvikling - i læreruddannelse og lærerarbejde"*, Hedegaard, K. M. og Frederiksen, L. L. (red.), Klim, s. 141-156
- Lund, J.H. (2016): *Ressourcepersonens opgaveløsning belyst i et vidensperspektiv*. I Andersen, F.B. (red.): "Lædelse gennem skolens ressourcepersoner". Klim, s. 137-150.
- Patton, M. Q. (2011): *Developmental Evaluation*. The Guilford Press.
- Roland, P. og Westergård, E. (red.) (2015): *Implementering – Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Universitetsforlaget, Norge
- Scott, W. Richard (2008): *Institutions and Organizations, Third Edition*, Sage Publications, International Educational and Professional Publisher, Thousand Oaks, London
- Schmidt, C. (2013): *Vidensudveksling og daginstitutionsarbejde sat på manual*. I antologien "Kampen om daginstitutionen", Krejsler, J. B., Ahrenkiel, A. & Schmidt, C.