

BENTE JENSEN & MIE RASBECH



# IMPLEMENTERINGS- PROCESSER I PÆDAGOGISK PRAKSIS

Danmarks Pædagogiske  
Universitetsforlag  
*Danish School of Education Press*

**Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis – Om konkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPA-projektet som eksempel**

Af Bente Jensen & Mie Rasbech

© Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og forfatterne

Dette materiale er under samme titel oprindeligt publiceret af HPA-projektet ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet (HPA – Handlekompetence i pædagogisk arbejde med udsatte børn og unge). Oprindelig udgivet fra 2006-2007. Se mere om HPA på [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa).

1. udgave

ISBN: 978-87-7684-244-4

DOI: 10.7146/aul.93.87

Forside og sats: Og Jensen, grafisk design

I serien om handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge er udkommet:

1. Bente Jensen: *Social arv – Om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention*. ISBN 978-87-7684-231-4
2. Niels Rosendal Jensen: *Bourdieu-notatet*. ISBN 978-87-7684-232-1
3. Pär Nygren: *Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv*. ISBN 978-87-7684-233-8
4. Bente Jensen: *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – Fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et kompetence- og eksklusionsperspektiv*. ISBN 978-87-7684-234-5
5. Frank Ebsen: *Børn og unge med behov for særlig støtte? Fra 1990-2005*. ISBN 978-87-7684-235-2
6. Frank Ebsen: *Børn og unge med særlige behov – i forskning i Danmark*. ISBN 978-87-7684-236-9
7. Bente Jensen et al.: *Pædagogiske læreplaner – og nye muligheder?* ISBN 978-87-7684-237-6
8. Kirsten Elisa Petersen: *Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsoversigt*. ISBN 978-87-7684-239-0
9. Helle Schjellerup Nielsen: *Indsats og virkning på døgninstitutioner for børn og unge – et litteraturreview*. ISBN 978-87-7684-240-6
10. Stig Broström: *Pædagogik i daginstitutionen med henblik på udvikling af børns handlekompetence*. ISBN 978-87-7684-242-0
11. Søren Langager: *Socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner/opholdssteder med særligt henblik på udvikling af handlekompetencer*. ISBN 978-87-7684-243-7
12. Bente Jensen & Mie Rasbech: *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis – Om konkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPA-projektet som eksempel*. ISBN 978-87-7684-244-4
13. Pär Nygren: *At udvikles ved at udvikle – en model for deltagerstyrede forandringsprocesser i HPA's udviklingsdel*. ISBN 978-87-7684-245-1
14. Bente Jensen & Mie Rasbech: *Evalueringsperspektiv af lokale udviklingsprocesser – Om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv*. ISBN 978-87-7684-246-8

Kopiering af denne bog er kun tilladt ifølge aftale med Copy-Dan

[www.forlag.dpu.dk](http://www.forlag.dpu.dk)

# FORORD

Dette arbejdsmateriale er udarbejdet som en del af forskningsprojektet 'Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge - indsats og effekt' (HPA-projektet). Materialet er en del af en serie på i alt 14 tekster, der alle stammer fra projektet, som blev søsat i 2006.

Projektets sigte er at udvikle metoder, der giver pædagoger mulighed for at udvikle deres pædagogiske handlekompetencer, så de kan fremme udsatte børns handlemuligheder og livschancer.

Negativ social arv knytter sig til den kendsgerning, at de socioøkonomiske vilkår ikke er ens for alle, men er ligeledes bundet til den marginalisering, som socialt udsatte ofte oplever. De to former for negativ social arv kan gensidigt forstærke hinanden. Når en marginaliseringsproces først er i gang, er det vanskeligt at bryde den. Processen føres ofte videre fra generation til generation, blandt andet på grund af et mangelfuldt socialt netværk og på grund af manglende personlige ressourcer hos de involverede. Det er disse processer, der ofte beskrives som 'onde cirkler'. Daginstitutionen har unikke muligheder for at styrke børns udvikling og læring fra den tidligste alder, men der kan også være risiko for, at det modsatte sker – at børn præget af 'negativ social arv' fastholdes i eller måske oven i købet forstærker de negative mønstre. Døgninstitutioner har andre muligheder for at gribe ind og støtte udsatte børn i deres videre udviklingsforløb.

Der er bred enighed om, at en tidlig indsats over for socialt udsatte børn og unge kan give bedre livschancer for disse børn. Vi ved også fra anden forskning, at en satsning, der rettes imod udvikling af børns kompetencer og læringspotentialer og en samtidig modarbejdning af risikoprocesser, er et skridt på vejen. HPA-projektet vil i forlængelse heraf identificere de pædagogiske interventioner, der opnår de bedste resultater i forhold til at bryde den negative sociale arv. I projektet lægges der både vægt på børnenes og pædagogernes handlekompetencer. Begrebet handlekompetence kan defineres ud fra fem dimensioner, som tilsammen gør det muligt for det enkelte menneske at navigere i de omgivelser, som det er en del af. De fem dimensioner er: 1) viden, 2) færdigheder, 3) evne til at tage kontrol, 4) identitet og 5) handleberedskab. I HPA-projektet er den sociale kompetence og læringskompetence i fokus

HPA-projektet har som formål at udvikle en evidensbaseret intervention, som sigter imod social innovation, dvs. fornyelse af den sociale praksis. Det overordnede mål er at afprøve interventionens effekter og undersøge spørgsmålet: Hvilke interventionsformer har positive effekter med hensyn til målopnåelse i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge, når vi ser interventionen fra en vinkel, hvor handlingskompetencer er i centrum?

Arbejdspapirerne danner baggrund for en såkaldt Kvalifikationsmappe, som de pædagogiske personaler og konsulenter har arbejdet selvstændigt med i løbet af interventionsforløbet. Materialet er anvendt i forbindelse med interventionens tre delelementer. For det første er der studiedelen, hvor institutionerne er blevet introduceret til problematikken om udsatte børn med det formål at opbygge et fælles begrebsligt grundlag for arbejdet med pædagogisk fornyelse relateret til udsatte børn. For det andet er materialet blevet brugt i procesdelen i forbindelse med begrebet "handlekompetence", som er et af projektets bærende begreber både som mål for børns udvikling og som indhold i pædagogers kvalificeringsprocesser. For det tredje er der innovations- og organisationsdelen, hvor materialet er blevet brugt som inspiration til pædagogisk fornyelse.

Materialet har således været afprøvet i såvel institutionerne som i konsulenterens arbejde med at give supervision til institutionerne, der arbejder med HPA-interventionen. 2006-2007 blev materialet anvendt i forbindelse med projektet, på dette tidspunkt i printudgave med titlen: 'Arbejds-papirer'. Den nuværende udgivelse i e-bogsformat henvender sig i særdeleshed til ledere og personale i dag- og døgninstitutioner, pædagogiske konsulenter samt forskere, studerende, praktikere, politikere og alle med interesse og ansvar for udvikling af samfundsmæssige indsatser over for udsatte børn. HPA-projektets resultater vil blive analyseret og publiceret ultimo maj 2009.

HPA-projektet er under gennemførelse ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) og er finansieret af Det Strategiske Program for Velfærdsforskning (Socialministeriet) i perioden oktober 2005 frem til maj 2009. Undervejs i forløbet er der etableret samarbejde med Den sociale Højskole København (Professionshøjskolen København), Frøbel Seminarium (Professionshøjskolen København), Jysk Pædagog Seminarium (VIA

University College), Ålborg Socialpædagogiske Seminarium (Professionshøjskolen University College Nordjylland) og konsulenter fra Århus og Hvidovre Kommune samt praktikere i dag- og døgninstitutioner i to kommuner – Hvidovre og Århus. Projektet er organiseret på DPU i en koordinationsgruppe, en projektgruppe og projektmodulgrupper, og der er endvidere etableret en baggrundsgruppe og en nordisk forskergruppe.

Endvidere har følgende gruppe forskere deltaget som Peer-Reviewere i processen: Bo Vinnerljung (Professor, Socialstyrelsen, Stockholm), Erik Jørgen Hansen (Professor), Eva Gulløv (Lektor, DPU), Ib Ravn (lektor, LLD/DPU), Inge Johansson (Professor, Stockholm Universitet), Jesper Olesen (Forskningsleder, LLD/DPU), Jill Mehlby (Docent, AKF), Lisbeth Eriksson (Docent, Linköping Universitet), Mads Meier Jæger (Seniorforsker, SFI), Niels Ploug (Forskningschef, SFI), Peter Koudahl (adjunkt, DPU), Sonja Sheridan (Universitetslektor, Göteborg Universitet), Sven Bremberg (Docent, Stockholm Universitet), Tine Egelund (Seniorforsker, SFI), Tore Andreassen (Projektleder, Høgskolen i Bodø).

*På projektgruppens vegne  
Bente Jensen, lektor, ph.d., projektleder  
København, maj 2008*

## INDHOLD

- 7 **Introduktion**
- 9 **Udfordringer til den professionelle**  
– baseret på implementeringsforskning og spørgsmålet om 'evidens'
- 13 **Implementering af en pædagogisk vision**  
– i et deltagerstyret perspektiv
- 17 *Ejerskab og viden*
- 19 *Refleksion og dialog*
- 21 *Tid*
- 23 **Skitse til en model for institutionel læring**  
– med konkretisering af HPA-intervention som udgangspunkt
- 24 *HPA-projektets vidensfelter i en implementeringsoptik*
- 27 *Fra viden til fælles fornyet pædagogisk opmærksomhed og handlinger*
- 28 *Konkretisering af ideer for fremdrift i et udviklingsprojekt som HPA-projektet*
- 30 *HPA – et dynamisk udviklingsarbejde i et tidsperspektiv*
- 31 *Evalueringsmetodiske og -teoretiske overvejelser og tilgange*
- 32 **Udvikling af professionelles opgaver og kompetencer**  
– i et institutionelt læringsperspektiv
- 36 **Afslutning**
- 39 **Litteratur**

## INTRODUKTION

Arbejdsrapporten er nummer tolv i serien af arbejdsrapporter knyttet til forskningsprojektet 'Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt' (HPA-projektet). Det overordnede formål med HPA-projektet er at kaste lys over problemstillingen: Hvilke interventionsformer har positive effekter med hensyn til målopnåelse i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – set på basis af et handlekompetenceperspektiv? Projektet går ud på at undersøge, hvordan der kan arbejdes med forandringer i pædagogisk praksis på måder, der tager højde for ny viden, dels om hvad der karakteriserer udsatte børn og unge og hele problematikken om social arv og udsathed, og dels om indsatser over for udsatte, der har vist sig at have positiv effekt (se Jensen, 2007a, b; Petersen, 2006).

Det grundlæggende spørgsmål i HPA-projektets implementeringsdel, som belyses i dette arbejdsrapport, er, hvordan eller hvorvidt viden omsættes i praksis, dvs. hvordan forskningsbaseret viden om udsatte børn og unge og om indsatser der virker, bliver omsat i handlinger og udmøntet konkret i en fornyelse af pædagogisk praksis. Det antages, at succesfuld implementering af en intervention først og fremmest afhænger af, om den viden, der fremsættes og formidles, giver mening for de aktører, der skal implementere interventionen. Med andre ord hvorvidt den tilførte viden er relevant for de pædagoger, der arbejder med at forstå og omsætte denne viden i praksis. I forlængelse heraf antages institutionel læring at være en væsentlig forudsætning for implementering af ny viden, og dette hænger sammen med graden af oplevet 'ejerskab' hos de involverede parter, dvs. pædagogiske ledere, pædagoger og andre pædagogiske medarbejdere. Med institutionel læring menes fællesskaber af lærende individer, som sammen undersøger deres egen praksis med, hvad man kan kalde kritiske 'briller', som man forsynes med ved at studere ny teoretisk og empirisk viden. Dette kræver motivation, mod og lyst til at lære nyt sammen og kapacitet til at gennemføre disse intentioner.

Tankegangen, som forfølges gennem dette arbejdsrapport, lægger op til at forstå den problematik, der ligger i, at en intervention (ny viden eller lovgivning), som er udviklet af andre (forskere, politikere), og som forventes implementeret radikalt, så praksis reelt fornyes, udfordrer implementeringsmodeller i retning af at få det 'top-down-styrede' og det 'bottom-up-styrede' initiativ til at mødes. Det afgørende er her, at et deltagerstyret perspektiv fastholdes og udvikles gennem implementeringsprocessen (se

også Nygren, 2006). I arbejdspapiret går vi i dybden med implementeringsprocesser både generelt med hensyn til at identificere forudsætninger for forandringsprocesser og mere specifikt med udgangspunkt i det konkrete udviklings- og forandringsperspektiv, der ligger i en HPA-intervention. Sidstnævnte del er specifikt koblet til det interventionsmateriale og design, som er udviklet til HPA-projektet, og som i skrivende stund ikke er udgivet. Men de generelle principper og dilemmaer, som rejser sig gennem papiret, antages at have almen gyldighed for alle, der arbejder med læring på arbejdspladser, herunder arbejder med tilegnelse af viden, videndeling og fornyelse af praksis gennem handlinger. Arbejdspapiret belyser følgende temaer:

- Hvordan bliver evidensbaseret viden omsat i læring og professionsudvikling, som retter sig imod en fornyet pædagogisk praksis?
- Hvad skal til for, at HPA-interventionsideen implementeres efter hensigten? Hvilke barrierer og muligheder kan forventes?
- Hvilke udfordringer stiller ideen om intervention i et HPA-perspektiv til udformning af implementeringsstrategi, og hvilke udfordringer stilles de professionelle overfor?

Arbejdspapiret falder i fire dele. For det første diskuteres i en implementeringsoptik de udfordringer, de professionelle står overfor i lyset af et øget krav om evidens i den professionelle praksis i et samfund præget af stor kompleksitet. For det andet indkredses tematikker om vidensgrundlag, erfaringsbaseret viden, videninteresser, vidensomsætning samt dialog, refleksion og tid som forudsætning for motivation, relevans og engagement, der antages at være de mest basale forhold for, at 'ny' viden bringes i spil med det pædagogiske felts erfaringer i forbindelse med arbejdet med udsatte børn og unge. For det tredje opstilles en model for institutionel læring med udgangspunkt i HPA-projektets intervention, der tager højde for de i implementeringsforskningen påpegede dilemmaer. Ligeledes hentes der inspiration i implementeringsforskning og arbejdslivsforskning med hensyn til at identificere et bud på mulighederne for, at 'ny' viden reelt omsættes i en innovationsrettet udvikling af hverdagens pædagogiske praksis. Endelig for det fjerde belyses udviklingen af den professionelle opgaver og kompetencer i en institutionel læringsoptik. Afslutningsvis konkluderes på de opstillede analysetemaer med påpeging af mulige faldgruber og muligheder.



## UDFORDRINGER TIL DEN PROFESIONELLE

### - baseret på implementeringsforskning og spørgsmålet om 'evidens'

Der er gennem de senere år kommet mere og mere opmærksomhed på samfundsmæssige behov for at fordrer, at praksis baseres på et evidensbaseret grundlag, hvilket vil sige, at der er forskningsmæssige beviser for effekt, og at der sigtes imod udvikling af 'best practice.' På den ene side handler det om at have erkendt, at der er brugt mange penge i det sociale arbejde, og på den anden side rettes opmærksomheden på det fortløbende (social)pædagogiske arbejde, det at der løbende sættes projekter og indsatser i gang uden at vide om eller hvad, der virker. Ofte går kritikken på, at der er tale om diffuse mål, hvilket gør det vanskeligt at vælge effektive instrumenter til at realisere de formulerende mål, eller den ringe effekt kan skyldes, at implementeringsstrukturen er konfliktfuldt som følge af uenighed om, hvilke tiltag der skal iværksættes (Winter 1998:104). Det betyder, at det bliver umuligt at identificere, om indsatser rent faktisk har virket efter hensigten, herunder om indsatser er til gavn for brugerne.

Der er i dag så komplekse samfundsrelaterede problemstillinger at tage fat på, at en større fokusering på systematiske, bevidste og målrettede indsatser synes nødvendigt, men det er samtidig en ny udfordring for det socialpædagogiske arbejde. En ny professionalisme kan rejse sig i kølvandet på denne evidensbølge, men omvendt er der også risiko for, at det modsatte kan ske, da de professionelle kan føle sig 'overruled' af det politiske system, som vedvarende bringer nye udfordringer og opgaver i spil, der sætter nye dagsordener for de professionelle til at tage kontrol, samtidig med at der kræves evidens for, at implementering af de ude-fra-styrede mål får effekt (Jensen, 2005, Jensen et al, 2005). I Sommerfeld (2005) diskuteres evidensbølgen ud fra mindst to forskellige synsvinkler, for det første kan kravet om at arbejde evidensbaseret fremme de professionelles rolle, dvs. at en 'ny' professionalisme træder frem, for det andet kan tidens krav om evidens og bevis for effekt opfattes som et angreb på autonomien i de professionelles arbejde, og at beslutningstagning trækkes væk fra de direkte aktører.

Ifølge sidstnævnte synsvinkel ligger magten i det politiske system, og derved kommer de professionelle i en objektrolle, dvs. at de står uden reel magt over egne arbejdsopgaver. Set ud fra dette perspektiv vil hele rationalet bag kravet om evidens kunne opfattes som et spørgsmål om, hvordan det politiske system får mere kontrol over de arbejdsopgaver, som de professionelle, ifølge ny lovgivning på en lang række områder, skal udføre.

Problemstillingen ved dette rationale, som er inspireret af økonomisk teori, er især, at det er et helt andet rationale, end det der hidtil har gjort sig gældende, der skal føres ind i det sociale og pædagogiske arbejde, hvor man traditionelt har arbejdet ud fra rationaler, hvor særligt den professionelle autonomi er central.

Men ifølge førstnævnte synsvinkel, at evidensbaseret arbejde kan fremme en ny professionalismisme, ligger der også nye muligheder for professionsudvikling gennem øget fokusering på vigtigheden af, at der arbejdes systematisk med viden i det pædagogiske arbejde. Det kræver, at vi ser lidt nærmere på det modernitetssamfund, som i den grad har sat nye dagsordener for hele spørgsmålet om kvalitet i det pædagogiske arbejde med konsekvenser for det professionelle arbejde (Sommerfeld, 2005). I dette perspektiv loves de professionelle nye muligheder for dynamisk professionsudvikling, som retter sig imod at lære at se kompleksiteten i øjnene og at håndtere og kontrollere denne kompleksitet med forskellige konsekvenser med hensyn til udvikling af det professionelle arbejde (se Jensen, 2005 om forskellige måder og strategier professionelle tager i anvendelse for at reducere og håndtere kompleksitet). Der kommer i forlængelse heraf øget behov for at få viden om offentlige bestræbelser og ressourceforbrug: "Går pengene til det rigtige?", "Får vi nok for pengene?", og "Gør de professionelle eller forvaltninger deres arbejde godt nok?". I forlængelse heraf kan rationalet bag evidensbølgen siges i værste fald at handle om kontrol og overvågning og i bedste fald om øget fokusering på kvalitet og bestræbelser på at opnå kriterier for kvalitet og muligheder for at udvikle 'best practice' i samarbejde mellem aktørerne.

Implementeringsforskningen fokuserer på, om planlagte tiltag gennemføres i praksis, og om de får de forventede resultater. I forlængelse heraf kan vi se evalueringsforskningen som forskning i evalueringer af implementeringstiltag. Der kan være mere eller mindre træfsikre designs i forbindelse med evalueringer af opstillede mål for indsatser. Evidens er en metode, der har vundet frem de senere år med henblik på at kunne afgøre med stor sikkerhed, dvs. større end hidtil, om en (offentlig) indsats faktisk virker. Tiden lægger op til, at der stilles større krav til evidens for, om en given indsats virker, dette er blandt andet en konsekvens af, at der som nævnt gennem årtier har været satset mange ressourcer på velfærdsprogrammer og andre former for tiltag i den offentlige forvaltning uden, at der kan gives et entydigt svar på, om det, der er eller bliver iværksat, virker. Denne udvikling kan politikere og forvaltninger ikke sidde overhørig, bl.a. fordi der er politisk kamp om de offentlige midler, som samtidigt er

knappe, og fordi at brugerne af velfærdsprogrammerne er bedst tjent med indsatser, der virker efter hensigten, dvs. forandrer og forbedrer praksis, så den kommer brugerne til gode.

Dette krav om evidens og bevis for virkning stiller de professionelle over for helt nye udfordringer, som især kommer til at handle om at tage kontrollen over egen profession og professionsudvikling og dermed fortsat have magten over egne opgaver samt at kunne skabe og fastholde den (nye) professionelle identitet og rolle. Dette skal ses i tilknytning til, at udvikling af en professionel identitet sker i en tid præget af stor kompleksitet, hastige forandringer og øgede udfordringer til den professionelle. Der er ny lovgivning at forholde sig til og være bundet op på, ny viden om problemstillinger vedrørende målgrupper og metoder, og dertil kommer krav om evidens for de metoder, man tager i anvendelse. Men hvis det gøres til et fælles anliggende at tage sådanne udfordringer på sig, dvs. hvis forvaltninger og (faglige) organisationer i fællesskab udvikler strategier med henblik på at skabe evidensbaserede forandringer og praksis, kan det være en måde ikke at ansvarliggøre den enkelte professionelle, dvs. en måde at modarbejde en nærliggende risiko for, at de professionelle kommer til at opleve sig som værende i en magtesløs position. I den sammenhæng er det derfor centralt at diskutere implementeringsstrategier ud fra et deltagerstyret perspektiv og stille spørgsmål som: Hvordan igangsættes og studeres implementering af 'ny' pædagogisk praksis? Hvilke former for viden er relevant? Hvordan bruges den 'praksis viden', som professionelle har bygget op gennem år og måske årtier? I denne sammenhæng bliver det tillige vigtigt at formidle og skabe muligheder for, at praktikere igangsætter egne kritiske refleksioner over spørgsmål omkring rationaler bag viden, og hvordan den forskningsbaserede viden giver mening i dagligdagen og relaterer sig til hverdagserfaringer med henblik på at kvalificere en professionsudvikling, som netop sigter imod deltagerstyring i det professionelle arbejde.

Måder at anskue implementeringsstrategier og hele 'bølgen' af tiltag, der drejer sig om at omsætte ny lovgivning og ny viden i praksis, knytter sig til de ovenfor skitserede grundteser. I en evidensoptik kan implementering ses som et udtryk for yderligere disciplinering, men også som konsekvens af, at vi lever i et komplekst samfund, der kalder på, at alle aktører udvikler kompetencer i forhold til på et vidensbaseret grundlag at bidrage til nye former for problemløsning og løsning af opgaver og udfordringer, der er præget af kompleksitet, og hvor nogle løsninger kan synes i indbyrdes modstrid.

Et af de store dilemmaer er at tage højde for kompleksiteten, samtidig med at det gøres muligt at udvikle praksis imod fokuserede og systematisk opstillede mål. En måde at løse dilemmaet på er at være teori- og målstyret frem for at være rutinepræget og metodestyret (se Nygren 2006). På den baggrund antages det her, at en ny dynamisk professionalisme baseret på refleksivitet og vidensforankring tager form. Forskningen har gennem tiden vist tydelige problemer med at føre politiske beslutninger ud i livet, dvs. der har ofte været stor afstand mellem planlagte tiltag og de faktisk gennemførte (Dahler-Larsen 1998; Winter 1998). Endvidere giver implementeringsforskningen også bud på, hvorfor det er sådan, hvilket giver mulighed for at få indblik i problematikken og handle derpå. Der tales bl.a. om uklare politiske mål, mangelfulde teorier om årsags-virkningsforhold, og/eller politiske konflikter, dvs. interessemodsætninger. Disse kan fx komme til udtryk på organisationsniveau, da de organisationer, der medvirker i implementering af en intervention, kan have interesser, der er i modstrid med eller på anden måde kolliderer med gennemførelsen af de mål, der er formuleret fra beslutningstagernes side. På samme måde er også praktikerne individuelle aktører med egne prioriteringer og eventuelle afværgemekanismer, der kan give vanskelige kår for implementering af interventionen, sådan som den oprindeligt var tænkt (Winter 1998:104). Forskningen inden for dette område har udviklet sig fra 70'erne, hvor fokus var få centrale faktorer og én teori om sammenhænge, frem til slutningen af 80'erne hvor man blev mere optaget af synthesesedannelser, dvs. i forskningen at inddrage top-down og bottom-up tilgange og arbejde med evalueringsdesigns, der gør det muligt at få viden om, hvor i implementeringssystemet det halter, ligesom der udvikles og testes teorier om samspil mellem aktører og systemer. Forskellige interessenter vil have forskellige vidensinteresser, bl.a. fordi den offentlige sektors opbygning og funktionsmåde ikke er legitimeret af kun et, men af flere modsatrettede styringsprincipper i form af den parlamentariske styringskæde, professionsstyring, korporatisme, kommunalt selvstyre, markedslogik og brugernes ret til at deltage i styringen af de institutioner, som har indflydelse på deres dagligdag.

Konkluderende viser der sig mange tegn på, at udfordringer til en ny professionalisme er på vej – på godt og ondt. Godt, hvis det gøres muligt at skabe en professionel identitet, som kan tage kontrol og styrke egen dynamisk udvikling via kritiske refleksioner og undersøgelser af egen praksis ud fra de relevante vidensområder, som igen knytter sig til de aktuelle og identificerede problemstillinger. Mindre godt, hvis evidensbølgen i for høj

grad kommer til at hvile på et rationale, som dækker over yderligere styring og disciplinering. Hvis ikke opgaver og udfordringer modsvares af respekt om det professionelle arbejde, vil dette i bedste tilfælde blive uden tydelige virkninger og i værste tilfælde kunne få konsekvenser i retning af en særlig professionel magtesløshed, hvor den enkelte mødes af manglende muligheder og oplever vanskeligheder i forbindelse med selv at tage kontrol (se også Jensen, 2007b).

Nye pædagogiske udfordringer fordrer og udfordrer professionelle til i fællesskab at tage magten over egen professionsudvikling ved at satse på at udvikle viden og evne til at løse problemer gennem refleksivitet, kritisk tænkning og undersøgelse af praksis med nye optikker gennem fælles læring. Og i forlængelse heraf udvikle egne handlekompetencer i retning af at arbejde med implementeringsstrategier og evalueringsmodeller, som gør det muligt at arbejde systematisk og målrettet med praksis og at undersøge nye muligheder for at dokumentere, at det arbejde, der er gennemført, får den tilsigtede effekt.

## IMPLEMENTERING AF EN PÆDAGOGISK VISION

### - i et deltagerstyret perspektiv

Som helt overordnet værdigrundlag lægges i arbejdspapiret vægt på den antagelse, at graden af implementeringssucces i forbindelse med at omsætte udefrakommende nye krav, fx Loven om Pædagogiske Læreplaner eller som her HPA-projektets interventionsvision, hvis indholdsmæssige sider er designet og formidlet af forskerne, i høj grad afhænger af, om implementeringsstrategien indbygger et aktørperspektiv. Dvs.: 1) sigter imod at aktørerne, dvs. de professionelle, selv tager 'ejerskab' og skaber muligheder for at gå i dialog om opgaven, 2) lægger op til, at projektet skal være meningsfyldt for deltagerne, dvs. falder i tråd med de professionelles behov for at anlægge nye strategier i forbindelse med at styrke udsatte børns livschancer, bygger videre på tidligere erfaringer og på de professionelles oplevede behov for videreudvikling af praksis og 3) sikrer, at der skabes mulighed for at opnå et fælles sprog, tid til at omsætte ny viden i praksis og fokus på reflekterede handlinger og samarbejde mellem de parter, der indgår (se også Jensen et al., 2005). En anden væsentlig del af værdigrundlaget, der lægges til grund her, tager afsæt i teoretiske perspektiver, der hentes fra indsigter i implementerings-, system- og netværksteori. Formålet er at identificere mere dybdegående viden om bar-

rierer og muligheder, som knytter sig til implementering af visioner om ny pædagogisk praksis.

Det er inden for traditionel implementeringsforskning anerkendt viden, at der ofte ikke er symmetri mellem de aktører, der iværksætter et givet projekt og de aktører, der skal udføre det i praksis. Det betyder, at man fra centralt plan, kommuner, planlæggere af lovgivning, eller når forskere udtænker et interventionsprojekt, som skal udfoldes institutionelt, ikke kan være sikker på, hvordan projektets intentioner rent faktisk føres ud i praksis. Det hænger bl.a. sammen med, at aktørerne kan have forskellige interesser i implementering af nye arbejdsmetoder og tænkemåder. Det er derfor vigtigt at tage højde for, at der kan være sådanne interessemodsigelser mellem de centrale og decentrale aktører.

Endvidere kan vi med afsæt i sociologisk forskning tilføje, at udfordringer i forhold til implementering ikke bare kan afgrænses til interessemodsigelser. Den klassiske implementeringsteori kan med fordel suppleres af et systemteoretisk perspektiv (Luhmann, 1984). Ud fra Niklas Luhmanns systemteori og forskning kan man forvente, at de forskellige aktører, der indgår i implementeringsprocesser i kommuner og institutioner, vil opfatte opgaven og deres roller heri på forskellige måder alt afhængig af, hvilken jobfunktion og kommunikationskultur, men også institutionelle position, de er en del af. Hvis forskellige aktører oplever, at projektet er i modstrid med de funktioner, de skal varetage, hvis man opfatter, at det besværliggør ens arbejde, eller det opleves, at der kommunikeres ud fra andre logikker end dem, man selv arbejder med, kan det medføre implementeringsproblemer. Man kan på den baggrund spørge, om ideen til et udviklingsprojekt er formidlet på en måde, så alle aktørerne forstår hensigten og arbejder i samme retning, herunder: Med hvilket sprog kommunikeres projektet? Henvender projektet sig ligeligt til alle aktører på en måde, der er i overensstemmelse med deres jobfunktion og position?

Endelig udgør indsigten fra teorier om sociale netværk en del af værdigrundlaget som baggrund for at iværksætte nye strategier (se fx Krebs 2006; Scott 2001 og Beck Jørgensen & Melander 1999). Social netværksteori lægger vægt på relationerne mellem de forskellige aktører og samspillet mellem aktører med forskellige delopgaver, kompetencer og ressourcer. Dvs. at graden af implementering afhænger af, om sådanne samspil bliver velfungerende.

Implementering indebærer således et komplekst samspil mellem et antal forskellige parter, der aktivt fortolker det nye pædagogiske grundlag

ud fra deres eksisterende praksis, faglighed, interesser og ressourcer (Olesen et al, 2007). En implementeringsproces er således ikke en neutral overførsel af færdige nøgleredskaber eller metoder fra en kontekst til en anden. Hvis implementering af nye pædagogiske strategier, der øger kvaliteten i det pædagogiske arbejde, skal have en chance for at lykkes, må det ses inden for rammerne af en kollektiv læreproces, som her kaldes institutionel læring, hvilket vil sige, at forandringsprocesserne forestås af de aktører, som selv er situeret i en given praksis (Lave & Wenger 2003; Jensen et al., 2005). Som sådan er det derfor vigtigt at gå videre i en søgen efter ny kvalitet i det pædagogiske arbejde og at se på, i hvilken grad implementeringsprocesser tager højde for aktørperspektivet, deltageres interaktivitet og læring samt netværkets kompleksitet.

Der rejser sig således en del problemstillinger i tilknytning til implementering af nye tiltag, der sigter imod at forandre en given praksis. De professionelle stilles over for helt nye udfordringer, som overordnet set og på længere sigt kommer til at handle om det at tage kontrol over egne profession og professionsudvikling og dermed bevare magten over egne opgaver. Dvs. at for at skabe og fastholde en ny professionel identitet og rolle, er det nødvendigt at udvikle kompetencer og kollektive handleberedskaber, som bygges op af fælles viden, nye fælles erfaringer og en oplevelse af hver for sig og sammen at kunne håndtere, tage kontrol over opgaverne og mestre de udfordringer, der ligger, samtidig med at udfordringen også bliver selve det at definere opgaverne på nye måder, så en ny professionel identitet kan blive resultatet (se også Jensen, 2005).

Dette identitetsaspekt er afgørende, idet det har motiverende og handlingsdirigerende kraft i forbindelse med implementering af nye visioner. Vi kan i evalueringen af implementering af Loven om Pædagogiske Læreplaner se, at mange ledere ikke har involveret alle pædagoger i arbejdet med læreplaner og i endnu mindre grad pædagogmedhjælperne. Det betyder, at det uudannede personale ikke i særlig høj grad er inddraget i de lokale udviklingsstrategier. Med dette forhold, sammenholdt med de ovenstående pointer hentet fra implementeringsforskningen, som overordnet peger på, at det er graden af ejerskab, der er centralt for succes, er det netop antydnet, at det er her, problemet kan ligge. Hvis ikke alle pædagoger og andre medarbejdere oplever, at det nye pædagogiske arbejde giver mening, er en egentlig institutionel læring vanskeliggjort, og man vil kunne se eksempler på 'modstand' imod læring (Jensen et al., 2005).

Implementering af nye tiltag kan ses ud fra de ovenfor skitserede grundteser. Tidens mange nye krav kan opfattes som udtryk for yderligere

disciplinering, dvs. en form for 'ydre' kontrol af de professionelles arbejde, og den oplevede afstand mellem beslutningstagere og de der skal udøve opgaven, udgør en potentiel risiko for, at der ikke vil ske reelle forandringer.

Implementeringsforskningen bidrager således til at have øje for, at der kan være problemer med at føre politiske, dvs. udefra-styrede beslutninger, ud i livet i praksis. Hvis implementering skal have en chance for at lykkes, må det ses inden for rammerne af en kollektiv læreproces, der forstås af aktørerne, som selv er situerede i en given praksis. Forskningen på området giver anledning til at undersøge mulighederne for at arbejde med en kombination af et top-down og et bottom-up styringsperspektiv, når nye tiltag sættes i værk i institutionerne. Dvs.. at hovedantagelsen er, at det er graden af medindflydelse og oplevelse af at være fælles om læring, der fremmer potentialer for forandring. Derfor må vi gå tættere på fænomenet om en ny professionel kompetence set i lyset af læring i fællesskab.

Fra forskning om læring og udvikling på arbejdspladser, fra implementeringsforskningen (Elkjær, 2006, Wahlgren, 2003, Dahler-Larsen, 2001) og fra forskning i metodeudvikling i daginstitutioner (Jensen et al., 2005, Olesen et al, 2007) kan vi yderligere præcisere centrale aspekter, der antages at være forudsætninger for, at fælles læringsprocesser vil bidrage til at fremme pædagogisk kvalitet gennem videnstilegnelse og – omsætning i handlinger rettet imod fornyelse af praksis. Begreberne refleksion, dialog, erfaring og transformation af viden anses som centrale aspekter af handling og praksisudvikling i deltagerstyrede udviklings- og implementeringsprocesser.

Arbejdspapirets omdrejningspunkt er institutioners arbejde med pædagogisk fornyelse i relation til problematikken om at fremme udsatte børn og unges livschancer ved at tage afsæt i et fælles koncept, et materiale samt tidligere viden og erfaringer som igangsætter for deltagernes arbejde med pædagogiske udviklings- og læringsprocesser. Materialet kan være bygget op om de vidensfelter, der må anses som relevante for problemstillingen om udsatte børn og unge. Det drejer sig for det første om viden fra forskningen om det individuelle niveau, dvs. viden om hvem, de udsatte børn og unge er. For det andet forskningsbaseret viden om pædagogikkens betydning, dvs. hvad har udsatte børn og unge brug for, men også viden om hvad det institutionelle niveau rummer af muligheder og potentielle risikoprocesser. Endvidere kan det være relevant at se på viden om, hvad samfundet gør for at fremme udsatte børn og unges



livschancer, dvs. viden om lovgivning og ydre krav, og her vil Loven om Pædagogiske Læreplaner være helt central.

Et fælles videnskæssigt indhold anses for at være et vigtigt grundlag at arbejde med gennem institutionel læring. Viden er som tidligere påpeget ikke den eneste, men en nødvendig forudsætning for at udvikle en pædagogisk praksis. Men vejen fra viden til handling og tilbage igen finder sted i kontinuerte processer, og som vi har set det i et tidligere forskningsprojekt (Jensen et al., 2005), er det ikke altid lige enkelt at ændre den pædagogiske praksis gennem udvikling af professionel kompetence og institutionel læring. Der er identificeret tre komponenter, som faciliterer professionskompetenceudvikling i læringsprocessen:

1. Deltagernes oplevelse af ejerskab
2. Mulighed for refleksion og vidensdeling, dvs. fælles refleksioner og plads til en kritisk dialog om spørgsmål som: "Gør vi det, vi tror vi gør?" og "Virker det vi gør nu, kan vi gøre det bedre – hvordan?"
3. En ledelsesmæssig strategi, der sigter imod et fælles læringsrum med åbenhed over for kollektiv læring, opbakning og tydelighed, og en konkret udviklingskontekst, som fremmer deltagernes handlemuligheder igennem kontinuerte forløb.

Alle tre elementer ses her som nødvendige forudsætninger for, at det pædagogiske personales motivation for at udvikle egne kompetencer ved at udvikle ny praksis etableres og fastholdes gennem en længerevarende udviklingsproces. Hvis en af komponenterne mangler, uanset hvilken, bliver graden af succes – som personalet selv oplever det – formindsket. Hvis fx den tid, der skal til for at skabe fælles dialog og refleksioner, mangler, så risikerer man, at udviklingsprocessen stopper ved et kursusforløb eller ved de første kurser, som sættes i gang. Hvis der derimod satses på en vision om, at viden skal blive til andet og mere end noget, der står 'i en mappe på en hylde' (citat fra forskningsprojektet – Jensen et al., 2005), kræver det som minimum, at de tre komponenter er til stede, herunder at der arbejdes organisatorisk på, at det lader sig gøre.

Lad os gå lidt tættere på komponenterne ejerskab, refleksion og dialog samt tid.

### **Ejerskab og viden**

For at et menneske omsætter viden i handling, er det afgørende, at han eller hun opnår eller erobrer et ejerskab til processen. Dette ejerskab etableres gennem aktiv inddragelse i det praktiske såvel som i det teoretiske

arbejde med at se på nye muligheder ud fra viden og gældende praksis. Medinddragelse handler om, at deltagerne får mulighed for at skabe mening i den viden, der tilegnes, og i forlængelse heraf finder det meningsfyldt at handle på baggrund af denne viden. En sådan meningsfyldthed skal bl.a. etableres på baggrund af fælles dialog og refleksion i den institution, der arbejder målrettet med kompetenceudvikling for den enkelte medarbejder gennem institutionel læring. Institutioners personale er ofte forskellige steder, hvad angår viden om problemstillingen udsatte børn og unge og pædagogik, der hhv. fremmer eller hæmmer børns og unges muligheder. I institutioner, hvor den nye viden tidligt forbindes tæt med den eksisterende viden, skrider udviklingsprocessen fremad på en naturlig måde, særligt hvis hele udviklingskonteksten samtidig er indrettet på at facilitere udviklingsarbejdet bedst muligt (se Rasbech & Jensen, 2007/2008).

En måde at starte processen med ejerskab på er, at alle har de samme redskaber til at studere den nye viden. En anden måde er at sikre, at så mange som muligt deltager i fælles kursusforløb, og at alle input herfra formidles videre til institutionens medarbejdere umiddelbart efter et forløb, men også etableringer af grupper og lokale netværk er en måde at fremme oplevelsen af ejerskab (se også Jensen et al, 2005, kap. 4). Netop det at opleve sig medinddraget fra starten ved at få mulighed for at tilegne og diskutere det samme vidensgrundlag alle sammen på samme tid, ses som helt afgørende for en institutionel lærings- og udviklingsproces. En fjerde måde, som supplerer de andre, er at inddrage medarbejderne i arbejdet med målformuleringer og konkret planlægning af arbejdsprocesser, som forventes at kunne leve op til de opstillede mål, og som knyttes til det bagvedliggende værdigrundlag og teoretiske grundlag. Andre faktorer, som fremmer ejerskab, vil kunne identificeres gennem lokale kontekstnære processer, som tager højde for den pågældende institutions behov og tidligere erfaringer, men også ved at inddrage implementeringsforskningens erfaringer kan det yderligere undersøges, hvad der hæmmer og fremmer ejerskab i udviklingsprocesser, som sættes i gang i institutionen.

I refleksions- og afprøvningsperioder søges efter mening, det vil bl.a. sige, at de professionelle søger at skaffe sig overblik og kontrol og derigennem ejerskab gennem en søgen efter sammenhænge med tidligere arbejdsgange og erfaringer. Kun på den måde knyttes den 'nye' viden sammen med den historisk erfarede og med tilegnede forforståelser. Forskning viser, at det er afgørende, at præsenteret ny viden kan bygges

på det i arbejdet allerede gældende (Berger & Luckmann, 2004, Wahlgren et al, 2003, Jensen 2005:36). Denne integration af ny viden i gældende viden kan ske ved at kortlægge eksisterende arbejdsgange i forhold til nye referencerammer og derpå justere praksis, således at konstruktive eksisterende arbejdsgange ikke 'opfindes' på ny, men bibeholdes og korrigeres i forhold til den nye viden.

Det handler således også om at få medarbejdernes implicitte viden om praksis frem. Alle medarbejdere har hver sit 'videnslager' at trække på i forskellige situationer, ofte sker denne brug af lagret viden, uden at den enkelte er klar over, at den pågældendes handling er videnbaseret – i kontrast til fx følelsesbaseret handling. Her er tale om, hvad der også kaldes "den tavse viden", dvs. den viden, der mobiliseres rutinemæssigt. Men det er samtidig en refleksiv viden, der som nævnt bygger på rutinen, men som også udfordres gennem problemer, som ikke kan løses uden at reflektere over den gældende viden og hidtil anvendt praksis (Jensen 2005:36). Det er i disse situationer, ny viden lettest kommer i spil, nemlig der hvor medarbejderen stopper op og søger i sit eget "videnslager." Men det er tillige afgørende, at der skabes ny praksis på baggrund af ny viden, der tilegnes i fællesskab. For at denne vekslevirkning skal lykkes, er det helt afgørende, at institutionen har udviklet et fælles sprog til at beskrive eksisterende og ny praksis med, hvilket kun kan gøres gennem refleksion og dialog.

### **Refleksion og dialog**

Læreprocesser i arbejdslivet kan således udvikle sig igennem den enkelte medarbejders personlige refleksioner over et 'nyt' vidensindhold, som sættes i spil gennem dialog. Herved hæves den personlige praksisviden og den teoretiske viden op i en højere ny viden i form af det indholdsmæssige 'nye' for den enkelte og for fællesskabet. Det er derfor afgørende om og hvordan, der skaffes plads til de gensidige refleksioner og dialog, og om de processer rent faktisk kommer i gang og vedligeholdes i den daglige praksis. Her kommer ledelsens rolle i centrum. Ledelsen tager ansvar for, at en planlægning finder sted og bliver tydeliggjort, men også for at medinddrage sine medarbejdere i en fælles mere detaljeret planlægningsproces.

Det stiller omvendt krav til, at også ledelsen i den enkelte institution gives mulighed for at kvalificere sig i teori og metode i ledelse af deltagerstyret udviklingsarbejde.

Arbejdet må rumme muligheder for at gå i dialog om begreber, men også om hvordan nye tænkemåder kan bruges, hvori det 'nye' består, og hvordan det passer sammen med tidligere erfaringer. Herved er en positiv

udviklingsproces i gang. Endvidere kan problemer erkendes på en ny måde, eller problemer, som længe har været erkendt, kan tages op til fornyede refleksioner og drøftes i relation til teorigrundlaget.

Projektet "Kompetence- og metodeudvikling i dagsinstitutioner" (se Jensen et al 2005) har endvidere påvist, at ekstern vidensdeling, dvs. dialog på tværs af institutioner i netværk om udveksling af viden og erfaringer med udvikling af ny praksis, giver et 'løft' ud over den daglige hverdagspraksis i institutionerne. Den enkelte institution og den enkelte medarbejder viser sig samtidig at opnå større ejerskab til egen praksis ved at skulle formidle sine erfaringer til en større kreds. Desuden opnår den enkelte medarbejder inspiration fra andre institutioner i arbejdet med de samme vidensfelter og fokusområder, især når medarbejderne er optagede af at finde nye handlemuligheder i forhold til de identificerede problemstillinger. Det vigtige er i den forbindelse, at dialogen fokuseres på såvel en dialog om den viden, som tilbydes som 'ny' viden og om den viden, deltagerne selv sidder inde med. Dvs. at det personlige grundlag i form af et "videnslager" og erfaringer (måske udfoldet som praksisfortællinger) er centrale omdrejningspunkter i den netværksbaserede del af et udviklingsarbejde.

Det afgørende for udvikling er, at den enkelte medarbejder får tid og mulighed for at sætte sig ind i vidensområder og teorier, som uddyber den eksisterende viden om udsatte børn og unge, pædagogik og læring. Et andet vigtigt element er at etablere et fælles begrebsapparat i institutionen, således at alle medarbejdere har en fælles forståelse for de teorier og begreber, der introduceres og arbejdes med gennem et udviklingsprojekt, og som arbejdet med pædagogiske læreplaner lægger op til.

Institutionel læring kan fx sættes i gang og vedligeholdes gennem personalemøder, som bidrager til at reflektere over indholdet i det daglige arbejde med børnene samt fortolkninger af børnenes situation. Dvs. at tanker og spørgsmål om arbejdet med socialt udsatte børn og unge i et læringsperspektiv diskuteres fælles. Fra tidligere forskningsprojekter har man netop gode erfaringer med at sætte de relevante emner løbende på dagsordenen til personalemøder (Jensen, 2005). Man kan skærpe opmærksomheden yderligere ved at gå i gang med et fælles systematisk lokalt studiearbejde, som involverer alle medarbejdere i institutionen. Derved gøres det muligt at tilegne sig den viden, der er nødvendig for at komme videre og kvalificere sine egne praksisformer.

Det bliver på den måde muligt for medarbejderne at diskutere samt at reflektere over en række spørgsmål i forbindelse med arbejdet med udsat-

te børn og unge set i et kompetenceperspektiv, fx "Hvordan er nuværende praksis, hvordan stemmer praksis overens med det indhold, der kommer til udefra?", men også spørgsmål, der lægger op til perspektiverende og kritiske refleksioner, såsom: "Gør vi det, vi tror vi gør?", "Gør vi det, vi har planlagt at gøre?", og "Hvilke barrierer ser vi, og er der nogle former for modstand mod forandring, vi må tage højde for – internt eller eksternt?" Disse og en lang række andre spørgsmål kan komme på tale som igangsættere for den kritiske selvrefleksion over temaer og vidensfelter.

### Tid

Tid er den tredje identificerede komponent af betydning for pædagogiske udviklingsprocesser og graden af implementeringssucces. Her tænkes et perspektiv om tid som tid til at sætte sig ind i de tre omtalte vidensfelter og ikke mindst tid til at medinddrage det fjerde vidensfelt, den institutionelle hverdagsviden, der som påvist er lige så nødvendig for, at det samlede udviklingsarbejde kan fungere og blive tilfredsstillende for de professionelle selv. Kontinuitet er et andet perspektiv, som er centralt at tænke med ind i forbindelse med tid. Det vil bl.a. sige, at der ikke skal gå for lang tid mellem de enkelte aktiviteter i et studiearbejde eller senere i planlægning og udfoldelse af lokale udviklingsplaner. Når man fx går i gang med et lokalt pædagogisk udviklingsarbejde, har det vist sig vigtigt at 'holde gryden i kog', dvs. at organisere hverdagen og de fælles udviklingsaktiviteter således, at der institutionelt oparbejdes et vist 'flow' i udviklingsprocesserne. Det kan fx være at tage emnet op en gang om ugen gennem en 3-4 måneders periode, indtil alle vidensfelter er læst, diskuteret og relateret til egne erfaringer og hverdagspraksis, og i den sammenhæng er tid centralt.

Samtidig med spørgsmålet om tid, må også hele spørgsmålet om udviklingskonteksten, som vi med inspiration fra Elkjær (2006) kan kalde den lærende arbejdsplads, tages op til overvejelse i tilknytning til organisering. Dvs. at roller, rammer og vilkår må medtænkes og organiseres i tilknytning til de muligheder og vilkår, der faktisk er gældende, eller hvis disse ikke er optimale, må de tages op til revurdering. Her tænkes på såvel institutionelle vilkår som den forvaltningsmæssige opbakning, der som påvist må være til stede for, at et langvarigt udviklingsprojekt kan få succes.

Dertil kommer, at målet er at gøre refleksion til genstand for eksternt videndeling, dels i de enkelte institutioner, der deltager, og dels i tværinstitutionelle netværk, hvor flere institutioner går sammen og udveksler

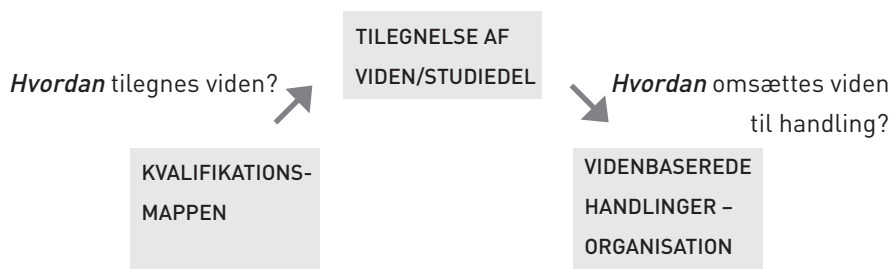
erfaringer. Det har flere styrker. Tværinstitutionel erfaringsudveksling og refleksion vil kunne fremme den interne dialog, idet der med netværk vil komme inspiration udefra. Dertil kommer, at det i sådanne netværk er muligt at diskutere og udveksle problemer og barrierer for implementering af projektet. For at skabe udvikling gennem institutionel læring kan kursus- og efteruddannelsesforløb fungere som optakt til længerevarende lokale udviklingsforløb. Det tager tid at udvikle og opnå viden om social arv problematikken, udsatte børn og den pædagogik, der antages at styrke børns læring og erfaringer med at handle i forhold til problematikken på en innovativ måde. Endvidere tager det tid at arbejde med pædagogernes egne læreprocesser institutionelt for i fællesskab at kunne tage kontrol over ydre og indre forhold, der kan gribe hindrende ind og samtidigt udvikle visioner om kvalitet og i den sammenhæng nye handleberedskaber og strategier for læring.

Et udviklingsprojekts succes vil således afhænge af, om de professionelle indgår i et lærende fællesskab, som giver mulighed for og bygger på, at man er nærværende, åbne i læreprocesser og om man respekterer hinandens forskellige positioner i den fælles strategi om at udvikle praksis. I de institutioner, som vi mødte i undersøgelsen "Kan daginstitutioner gøre en forskel", og som satser på et samlet kompetenceløft og på øget faglighed i hele personalegruppen, opbygges en indre oplevelse hos samtlige medarbejdere af, at man kan løfte opgaven. Dv s. at selv om de ydre vilkår er krævende, er det den indre institutionelle læringsstrategi, der 'gør en forskel'. Kort sagt er pædagogers egne udsagn, som er identificeret gennem forskningen (Jensen, 2005, Jensen et al., 2005), udtryk for, at de både har brug for et fagligt og et personligt kompetenceløft samt en oplevelse af at kunne mestre ydre betingelser, hvilket er udtryk for, at de selv opfatter, at forandringsmulighederne skal findes – ikke i enkelte forløb, men i langvarige kontinuerte institutionelle læringsprocesser.

Det er fund, som de her præsenterede, der bl.a. har givet inspiration til designet i HPA-projektet, som kort præsenteres efterfølgende. Det deltagerstyrede perspektiv og overvejelser over professionel kompetence set i lyset af institutionel læring anses for at være en væsentlig vej – måske den eneste vej imod udvikling *af og i* dag- og døgninstitutioner.

## SKITSE TIL EN MODEL FOR INSTITUTIONEL LÆRING - med konkretisering af HPA-intervention som udgangspunkt

Som noget helt centralt bygger HPA-projektet på et deltagerstyret udviklingsperspektiv, hvilket indebærer en grundantagelse om, at viden, som formidles via en mappe, et kursusforløb mv., kun kan forventes omsat i konkret implementering, hvis aktørerne, dvs. det pædagogiske personale, opnår en følelse af ejerskab til projektet, dets bagvedliggende ideologi, vidensgrundlag og teser. I tidligere forskning om læring og udvikling på arbejdspladser og implementering generelt (Wahlgren, 2003, Dahler-Larsen, 2001) og mere specifikt i daginstitutioner (Jensen et al., 2005) og døgninstitutioner (Nygren 1994) har det vist sig, at begreber som refleksion, dialog, erfaring er centrale som forudsætninger for transformation af viden, dvs. at viden tilegnes, og at denne tilegnede viden fører til handling. Vi går derfor videre med at belyse spørgsmål om, hvorledes og hvorvidt pædagogiske medarbejdere omsætter viden til videnbaserede handlinger i det praktiske arbejde med udsatte børn og unge – se også figur 1:



Figur 1: Fra viden til videnbaseret handling

På grundlag af den tidligere omtalte implementeringsforskning går vi her tættere på de generelle aspekter af handlekompetenceudvikling i den pædagogiske hverdag.

Indledningsvist beskrives de fire vidensfelter, som HPA-projektets indhold set i en implementeringsoptik er bygget op over. Nogle refleksioner over valg af indhold trækkes frem med henblik på at begrunde valget af vidensfelter set i relation til den større sammenhæng, som HPA-projektet indgår i. Herefter undersøges og fremlægges nogle erfaringer fra forskning om, hvad der skal til for, at viden omsættes i en fornyet pædagogik, dvs. i en ny pædagogisk faglighed, som konkret kan omsættes i handlinger.

ger i den institutionelle hverdag. Endelig beskrives sammenhænge mellem lokalt studiearbejde, lokale udviklingsplaner, og hvordan det organisatorisk rent konkret kan udfoldes igennem HPA-projektets interventionsperiode, der strækker sig over små to år.

De tre elementer: det indholdsmæssige (vidensfelter), det metodemæssige (lokalt studiearbejde) og det organisatoriske (lokal udvikling som videnbaserede handlinger) opfattes som tæt forbundne. Dvs. at det videnskabelige anses for at være nødvendige forudsætninger for øgede handlemuligheder i en pædagogisk praksis. Men det fungerer også omvendt, dvs. at professionens handlinger er vigtige forudsætninger for at tilegne sig viden. Erfaringsbaseret viden, der gøres til genstand for refleksion, kan blive til en 'ny' viden og denne koblet til viden formidlet gennem Kvalifikationsmappen (HPA-projektet 2006) øger grundlaget for at kvalificere de pædagogiske handlinger i den retning, HPA-projektet angiver, dvs. med fokus på udsatte børn og unges handlekompetencer og inklusion. Viden ses på nye måder og transformeres således ved at sætse stærkt på samspillet mellem de to elementer, viden og handling og den omgivende sociale kontekst (jf. bl.a. Berger & Luckmann, 2004).

Det pædagogiske personale er som profession således aktører i alle dele af udviklingsarbejdets faser, og det er derfor vigtigt at understrege, at viden og handling hele tiden må gå 'hånd i hånd'. Det betyder, at ethvert udviklingsforløb kobler de to elementer sammen. Når hverdagslivets praksiserfaringer gøres til genstand for refleksion og kritisk dialog i personalegrupper, produceres en anden mere erfaringsbaseret viden, som sammen med den viden, som formidles gennem Kvalifikationsmappen (HPA-projektet, 2006) og andre former for lokale studier, optages, hvis det som nævnt giver mening for deltagerne. Det er således, kun når sådanne 'koblinger' lykkes, at et lokalt udviklingsarbejde får succes, målt både på om deltagerne selv oplever, at egne kompetencer styrkes, og at den ny viden giver mening i hverdagslivet, men også målt på, om den pædagogiske praksis udvikles positivt. Det sker imidlertid, som vist tidligere (se bl.a. Wahlgren et al, 2002, Jensen et al, 2005), ikke 'af sig selv', at længevarende forandringer initieres og fastholdes. En række forhold må medtænkes, hvor nogle allerede er identificeret i forskningen, mens andre identificeres vedvarende i udviklingsprojekter som dette og andre, der sigter imod læring og kompetenceudvikling i arbejdslivet.

### **HPA-projektets vidensfelter i en implementeringsoptik**

Pædagogerhvervet er, som andre fagområder der baseres på professions-



uddannede medarbejdere, karakteriseret ved at bygge på idéen om det dynamiske og reflekterede samspil mellem teori og praksis, mellem teori-baseret viden og praktisk handlen. Det er praktisk handlen, der samtidig akkumulerer pædagogisk praksisviden (erfaringsbaserede kundskaber og færdigheder), der er knyttet til det lokale, nemlig de sædvaner, vilkår og muligheder der rummes i de enkelte institutioner. HPA-projektets implementeringstilgang bygger på intentionen om at understøtte dette dynamiske samspil mellem teori og praksis med målet at styrke vidensbaserede 'nye' eller 'justerede' handlinger i den daglige praksis på institutionen – men kun inden for nogle bestemte områder af institutionens samlede virksomhed. Det er områder, der begrundes i generel forskningsbaseret viden om barrierer og muligheder i de pædagogiske institutioners indsatser for at fremme inklusion af socialt udsatte børn og unge samt at øge deres sociale – og læringsmæssige handlekompetencer.

I de deltagende institutioner udfoldes refleksionerne over samspillet mellem teoribaseret viden og lokal praksisviden i projektets studiedel for dernæst at udmøntes i konkrete idéer til og aftaler om 'nye' vidensbaserede handlinger i den lokale udviklingsdel (jf. Kvalifikationsmappen kap. 21).

I forbindelse med studiedelen, foreslås det, at institutionerne tematiserer det fælles studiearbejde ud fra Kvalifikationsmappens tre tværgående vidensfelter, som så på hver deres måde spiller sammen med det fjerde vidensfelt, den lokale praksisbaserede viden.

#### *Vidensfelt 1: Det individorienterede – socialt udsatte børn og unge og teorien om handlekompetencer*

En væsentlig del af studiearbejdet handler om handlekompetencebegrebet og viden om på hvilke områder, forskellige grupper af socialt udsatte børn og unge især må forventes at have behov for at udvikle deres sociale – og læringsmæssige handlekompetencer. Gennem studier af de kapitler i Kvalifikationsmappen, der handler om social udsathed, in- og eksklusionsprocesser og teorien om handlekompetencer, oparbejdes en fælles teoriorienteret referenceramme blandt alle medarbejdere i institutionen. En referenceramme der efterfølgende sættes i dynamisk samspil med den lokale praksisviden i vurderingen af de aktuelle handlekompetencer hos de på det tidspunkt indskrevne børn og unge. Disse konkrete vurderinger af de enkelte børn og unges kompetencer danner, sammen med pædagogernes egenvurdering af deres aktuelle handlekompetencer inden for tilsvarende områder, udgangspunktet for den specifikke 'Gab-analyse', som forskerne udarbejder på grundlag af spørgeskemaer.

Hermed er skabt et forskningsforankret grundlag for, hvilke specifikke handlekompetencer de enkelte institutioner lokalt kan prioritere i det videre udviklingsarbejde.

*Vidensfelt 2: Det institutionsorienterede – generel forskningsbaseret viden om på hvilke områder institutioner især bør sætte ind for at fremme inklusion af socialt udsatte børn og unge*

De konkrete resultater og prioriteringer på baggrund af studiearbejdet med vidensfelt 1 pejler, hvilke individorienterede områder det pædagogiske udviklingsarbejde skal fokusere på, men de angiver ikke inden for hvilke områder af institutionernes samlede virksomhed, de bedst kan udfoldes, og på hvilke måder, den konkrete daglige praksis bør ændres eller justeres. Derfor knyttes studiearbejdet med vidensfelt 1 sammen med vidensfelt 2, der handler om på hvilke institutionelle områder, institutionerne især kan forventes at lykkes med at ændre praksisrutiner og måder at organisere det daglige pædagogiske arbejde, når målet er at fremme inklusion af socialt udsatte børn og unge. Altså de institutionelle felter, der ikke som udgangspunkt har fokus på de enkelte børn og unge, men på prioriteringer af måder at arrangere og forvalte det pædagogiske miljø og de konkrete måder at arbejde med rutiner, aktiviteter, læringsmål og institutionens 'stemninger'. I daginstitutionerne kan det kaldes 'børnehavens pædagogik og didaktik', mens det på døgninstitutioner/ opholdssteder angår den socialpædagogik, der refererer til den fælles indsats med hele gruppen af anbragte børn og unge og deres interaktion på bostedet, i skolen, i lokalmiljøet mv.

Studiearbejdet i forbindelse med vidensfelt 2 rummer således en fælles 'selvinspektion' af de daglige rutiner, prioriteringer og pædagogiske handlemåder. Via refleksioner over hvor forskning peger på, at 'skoen typisk trykker' i indsatser for socialt udsatte børn og unge, vurderes, analyseres og diskuteres institutionernes daglige rutiner inden for de identificerede typiske problemområder. I krydsfeltet mellem analyseresultater fra det individuelt orienterede vidensfelt 1 og det institutionsorienterede vidensfelt 2 skabes det konkrete grundlag for beslutninger om, på hvilke specifikke områder og på hvilke måder, den efterfølgende lokale udviklingsdel skal udmøntes i praksis.

*Vidensfelt 3: Det socialpolitisk orienterede – juridiske og organisatoriske rammer*

De konkrete prioriteringer, i krydsfeltet mellem studiearbejdet med vidensfelterne 1 og 2 og det lokale praksisvidensfelt, kan dog ikke uddra-

ges uden at inddrage det tredje vidensfelt, nemlig hvad institutionerne ifølge lovgivningen er forpligtet på at integrere i den pædagogiske virksomhed. I HPA-projektet er det især læreplaner for daginstitutionernes vedkommende og handleplaner for døgninstitutioner og opholdssteder, der er i fokus. Selvom de formelle rammer og institutionelle forpligtelser inden for disse to områder må forventes at være bekendte for de ansatte i institutionerne, er gennemgangen heraf medtaget i Kvalifikationsmappen som kortfattede fælles referencerammer for studiearbejdet, og samtidig suppleret med indblik i, hvor få retningslinier, der reelt er indeholdt i sociallovgivningens karakteristikkere af hvilke børn og unge, der i lovgivningens forstand er socialt udsatte i en så høj grad, at der må iværksættes særlig hjælp og støtte.

#### *Vidensfelt 4: Den institutionelle praksisviden*

Det lokale studiearbejde kan med hensyn til den teoretisk orienterede viden, der er udfoldet i Kvalifikationsmappen og den fælles praksisviden, der er indlejret i de enkelte institutioner, sammenfattes ved, at de tre vidensfelter, det individuelt handlekompetenceorienterede, det institutionelt pædagogisk orienterede og det socialpolitisk orienterede mødes som tre 'vidensspor' i med- og modspil til den praksisviden (det fjerde vidensfelt), der er indlejret i de enkelte institutioner. Krydsfeltet mellem teori og praksis bliver afsættet for de beslutninger om vidensbaserede handlingsområder, der skal udmøntes i konkrete og fælles forpligtende udviklingsdomæner i pædagogernes handlekompetencer. Hvordan det vidensbaserede studiearbejde bedst organiseres ud fra et organisatorisk synspunkt, er temaet i det følgende afsnit.

#### **Fra viden til fælles fornyet pædagogisk opmærksomhed og handlinger**

Tidligere viden- og implementeringsundersøgelser viser, at der er flere faktorer, der gør sig gældende i forhold til at omsætte formel viden – som HPA-projektets Kvalifikationsmappe – til vidensbaseret handling (Jensen et al., 2005). Veje fra viden til handling er ikke altid enkle og kræver som tidligere skitseret følgende tre komponenter, som er afgørende for at facilitere professions- og kompetenceudvikling:

1. Deltagernes oplevelse af ejerskab
2. Mulighed for refleksion og vidensdeling, dvs. fælles refleksioner og plads til den kritiske dialog om spørgsmål som fx "Gør vi det, vi tror vi gør?"

3. Tid, opfølgning og i den forbindelse ledelsesmæssig opbakning og tydelighed, herunder en udviklingskontekst, som fremmer aktørernes handlemuligheder.

En måde at starte 'ejerskabsprocessen' på, er at sørge for, at alle har de samme redskaber at arbejde med. Det vil i dette tilfælde sige HPA-projektets Kvalifikationsmappen og tilhørende informationsskrivelser, de relevante præsentationer fra diverse kurser og workshops afholdt i HPA-projektets regi samt de uddybende arbejdsplaner, som dette arbejdsplan er ét af. En anden måde er at sikre, at så mange som muligt deltager i kursusforløb, og at alle input herfra formidles videre til institutionernes medarbejdere umiddelbart efter et forløb, ligesom etablering af grupper og lokale netværk også er en måde at fremme oplevelsen af ejerskab på (se også Jensen et al, 2005, kap. 4). En fjerde måde at opnå ejerskab på, er at medarbejderne deltager i arbejdet med målformuleringer, læreplaner, handleplaner og evalueringsplaner samt den konkrete planlægning af arbejds- og evalueringsprocesser (se Kvalifikationsmappen kap. 21 og 22).

Endelig har det vist sig at være meget vigtigt, at der gives plads til den kritiske diskussion og selvrefleksion på grundlag af egne vurderinger af behovet for kompetenceudvikling. Dette aspekt kommer ekstra tydeligt frem i arbejdet med Gab-analyserne (se Kvalifikationsmappen kap. 21), men er nyttigt at inddrage i alt studiearbejde og den løbende evaluering (se Kvalifikationsmappen kap. 22). I arbejdsplanen "Evaluering af lokale udviklingsprocesser – Om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv" (Rasbech & Jensen, 2007) skitseres tre evalueringsmodeller; proces-evaluering, kompetence-evaluering og virknings-evaluering. Særligt de to første modeller, proces- og kompetence-evaluering, der finder sted som selvevaluering i institutionen, er velegnede metoder til at støtte kompetenceudvikling både på individ- og på institutionsniveau. Det samme gælder processerne omkring udformning af en fagmodel som styrende for udvikling af "best practice" lokalt i institutionerne (Nygren, 2006).

### **Konkretisering af ideer for fremdrift i et udviklingsprojekt som HPA-projektet**

Den følgende fremstilling af hvorledes en udviklingsproces kan konkretiseres og implementeres, herunder hvilke principper der vejleder denne proces, søges så vidt muligt formidlet, så der lokalt kan tages højde for den enkelte institutions respektive læringsforløb.

### *Studiearbejde I: Tilegnelse af viden*

Perioden fra Kvalifikationsmappen udleveres, til de første Gab-analyser gennemføres, benævnes Studiearbejde I.

Hvorledes det konkrete studieforløb tilrettelægges i den enkelte institution planlægges lokalt, eventuelt med vejledning og input fra kommunens pædagogiske konsulenter. Det afgørende i denne indledende fase er, at den enkelte medarbejder får tid og mulighed for at sætte sig ind i Kvalifikationsmappens vidensområder, teorier, begreber og anbefalinger. Hvert afsnit i Kvalifikationsmappen understøttes af en længere række videnskabelige baggrundspapirer. De er tilgængelige på HPA-projektets hjemmeside: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa). Disse arbejdspapirer giver mulighed for at gå yderligere i dybden med de områder, man finder mest interessante og relevante i forhold til den specifikke virkelighed, institutionen befinder sig i.

Et andet vigtigt element i Studiearbejde I er at etablere et fælles begrebsapparat, dvs. et fælles "videnslager" i institutionen, således at alle medarbejdere, efterhånden som arbejdet skrider frem, opnår en fælles forståelse for de teorier og begreber, der introduceres i HPA-projektets Kvalifikationsmappe. Formålet er, at medarbejderne opnår et fælles 'sprog' og refleksionsniveau i forhold til, hvad de enkelte begreber substantielt indeholder som bidrag til kritisk at reflektere over egen praksis set i lyset heraf. Denne udvikling kan finde løbende sted på personalemøder, således at der sker en vekselvirkning mellem, dels at den enkelte medarbejder tilegner sig konkret viden fra Kvalifikationsmappen, baggrundssartikler og reflekterer over indholdet i sit daglige arbejde med børnene samt i sin "fortolkning" af de situationer, børnene er i, dels at de tanker og spørgsmål Kvalifikationsmappen og baggrundsartiklerne afføder diskuteres i plenum på såkaldte HPA-personalemøder. Som vi har redegjort for tidligere i arbejdspapiret, har man fra tidligere forskningsprojekter gode erfaringer med at sætte de relevante emner løbende på dagsordenen til personalemøder (Jensen et al., 2005). Studiearbejde I faciliteres desuden af kommunens pædagogiske konsulenter, der bl.a. vil kunne supplere på det organisatoriske område med at få planlagt og organiseret en løbende videntilegnelse med hensyntagen til institutionens øvrige daglige arbejdsopgaver. Desuden vil institutionerne få besøg af konsulenter fra CVU. Disse vil yde faglig sparring på kompetenceudviklingsområdet, hvilket bl.a. vil kunne finde sted som undervisning i aktuelle tematikker for hele personalegruppen, således at der sker en fælles lokal kompetenceudvikling i institutionerne.

Hovedformålet med Studiearbejde I er at sikre, at alle medarbejdere i institutionen tilegner sig den viden, der er nødvendig for at kunne arbejde handlingsorienteret med udvikling af sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer hos institutionernes børn og unge samt personalets egne professionelle handlekompetencer, som arbejdet med børnene og de unge vil kræve. Det afgørende for at denne kompetenceudvikling kan effektueres i institutionen er, at der etableres en fælles referenceramme med udgangspunkt i Kvalifikationsmappen, således at der er overensstemmelse i indholdet af de teoretiske kernetermer, medarbejderne benytter i praksis i hverdagen.

#### *Studiearbejde II: Fra viden til handling*

I forlængelse af Studiearbejde I iværksættes Studiearbejde II. Denne periode består i at kortlægge, hvorledes den tilegnede viden kan omsættes til vidensbaseret handling i institutionerne. Dvs. at der skal ske en konkret udvikling af vidensbaseret handling.

På baggrund af Studiearbejde I er der etableret en fælles referenceramme samt et fælles begrebsapparat, der gør det muligt for medarbejderne at beskrive de handlinger i ord, der kan understøtte udviklingen af børnene og de unges handlekompetencer samt personalets egne handlekompetencer. Det er netop i denne fase, at refleksion og diskussion af de følgende nævnte spørgsmål gør sig gældende: "Hvordan er nuværende praksis, hvordan stemmer praksis overens med det indhold, der kommer til vores viden på de tre vidensfelter?" samt perspektiverende og kritiske refleksioner såsom: "Gør vi det, vi tror vi gør?", "Gør vi det, vi har planlagt at gøre?" og "Hvilke barrierer ser vi, og er der nogle former for modstand mod forandring, vi må tage højde for – internt eller eksternt?"

Disse og en lang række andre spørgsmål kan være igangsættende for den kritiske selvrefleksion over temaer og vidensfelter, som knytter sig til HPA-projektets Kvalifikationsmappe, og som danner grundlag for det handlingsrettede perspektiv.

#### **HPA – et dynamisk udviklingsarbejde i et tidsperspektiv**

Det er vigtigt at understrege, at Studiearbejde I og II er dynamiske størrelser, der ikke afsluttes, men foregår gennem hele HPA-projektets udviklingsperiode.

Da flere institutioner lokalt arbejder med HPA-projektet, er der en oplagt mulighed for at etablere tværinstitutionelle netværk med fokus på videndeling. At gøre refleksion til genstand for ekstern videndeling i tvær-

institutionelle netværk, hvor flere institutioner går sammen og udveksler erfaringer, har flere styrker. Tværinstitutionel erfaringsudveksling og refleksion vil kunne fremme den interne dialog, idet der med netværk vil komme inspiration udefra. Dertil kommer, at det i sådanne netværk er muligt at diskutere og udveksle problemer og barrierer for implementering af projektet. Et netværk kan derfor komme til at tjene som praksisnær "kritisk offentlighed", idet der vil kunne diskuteres projektkritiske elementer, der ikke på samme måde vil have rum til at blive fremført for HPA-forskerne og konsulentene. Endeligt kan det tværinstitutionelle netværk som tidligere nævnt også styrke ejerskabet og kendskabet til HPA-projektet blandt alle medarbejderne, idet de i netværket skal formidle, hvad der sker i deres institution (Jensen, 2005:159).

Det samlede formål med studiedel I og II er således, at institutionens medarbejdere bevæger sig fra individuel og kollektiv viden til refleksion og effektivering af videnbaseret handling. Dette arbejde kræver, som tidligere vist, udover ejerskab og dialog, helt konkret tid. Tidsperspektivet bliver derfor en væsentlig del af udviklingsplanen, og det organisatoriske arbejde må rette sig imod at skabe det fornødne tidsmæssige potentiale.

### **Evalueringemetodiske og - teoretiske overvejelser og tilgange**

Når det undersøges, om HPA-projektet 'virker', dvs. projektets implementeringsgrad og – succes, kan man vælge at tage udgangspunkt udelukkende i såkaldte "traditionelle" evalueringsmodeller, som alene sætter fokus på en genstands eller et tiltags mål og de deraf afledte effekter. Men der tales i evalueringsskredse i stigende grad om evaluering af kvalitet, processer, virkning og herunder evidens. Området har gennemgået en massiv udvikling de seneste 50 år. Fra 1960'ernes evalueringsmodeller, der nok havde et refleksivt element, men var konstrueret i troen på videnskab, måling og kontrol til de "moderne" evalueringsmodeller, hvis primære fokus er lokal, kvalitativ viden, selvinspektion og pluraliteten af standarder og kriterier (Dahler-Larsen 1998:77). Denne udvikling betyder, at forskning på området i stigende grad giver mulighed for at identificere årsagssammenhænge i en intervention, der ikke kan afsløres udelukkende af kvantitative evalueringemetoder. I dag taler man mere og mere om at kombinere evalueringsmodeller med henblik på at undersøge implementeringens kvalitet og egentlige virkninger.

I lyset af de krav, der i dag stilles til interventioner og projekter, har vi i HPA-projektet søgt at tage højde for vigtigheden af at evaluere flere og andre aspekter af implementeringsprojekters succes. I arbejdet med at

undersøge HPA-interventionens grader af implementerings succes ønsker vi at belyse effekter af den samlede implementeringsstrategi både på et 'ydre' plan (forskernes perspektiv) og på et 'indre' plan (deltagernes perspektiv), og vi lægger derfor op til at anvende en tredelt syntesemodell for evaluering, som er belyst nærmere hos Rasbech & Jensen (2007). Her tales om 1) proces-evaluering, som tager udgangspunkt i og effektueres af de professionelle (dvs. brugerne af interventionen), 2) kompetence-evaluering, der tillige har de professionelle som aktører i selvevalueringer af egen kompetenceudvikling og mål samt 3) virknings-evaluering, hvis ærinde er at tilvejebringe evidensbaseret viden om virkning. Dvs. at evalueringssprocessens fokus er at isolere, hvad der virker ved et aktuelt projekt eller intervention i en nærmere beskrevet kontekst. Virkning defineres både som en proces, dvs. "at virke", og som en effekt, dvs. "en virkning" og bygger således bro mellem processer og effekter (Dahler-Larsen 2003:51). Bag virknings-evaluering ligger en række antagelser om årsagssammenhænge og teser om, hvilken retning virkningerne tager i en intervention, men også forventninger til samvirkende forhold i processerne inddrages.

Fælles for de tre metoder er, at de tilsammen gør det muligt at undersøge implementerings-processer såvel 'indefra' som 'udefra', og det gøres muligt at undersøge, hvordan selve udviklingsprocessen forløber. Dermed kan der siges noget om såvel interventionens kvalitet som dens egentlige virkninger.

## UDVIKLING AF PROFESSIONELLES OPGAVER OG KOMPETENCER - i et institutionelt læringsperspektiv

Vi lader os inspirere af begrebet handlekompetence i den videre indkredsning af den nye pædagogiske professionelles rolle og kompetence set i lyset af de nye udfordringer og fordringer til opgaven vedrørende implementering af ny viden i pædagogisk praksis. Vi ved, at den menneskelige handlekompetence rummer flere komponenter end viden og færdigheder, den bygger nemlig også på en evne og vilje til at tage kontrol over opgaven og ydre forhold, og hertil kommer faglig individuel og kollektiv identitet samt et generelt handleberedskab i forhold til at konfrontere sig med og blive konfronteret af nye krav (Jensen, 2002, Nygren, 2004). Vi har endvidere set, at pædagoger selv fremhæver en søgen efter nye handle- og læringsmuligheder. Pædagogerne fremhæver i undersøgelsen "Kan daginstitutioner gøre en forskel?" (Jensen, 2005), at nuværende rutiner og



viden ikke er tilstrækkeligt for at kunne løfte den nye pædagogiske opgave relateret til arbejdet med udsatte børn i et læringsperspektiv. Pædagogerne giver udtryk for, at de har behov for viden, men også for at udvikle mere personlige sider af kompetencerne, så de er bedre rustet til at gå aktivt ind i opgaven og selv tage magten over situationen.

Professionelle udvikler deres professionelle handlekompetence som resultat af deltagelse i forskellige typer af arbejdsfællesskaber, og denne grundlæggende tese danner afsæt for at opstille en model for institutionel læring (Wenger, 2002, Elkjær, 2005). To vigtige sider af en professionel kompetence set i tilknytning til den fælles læringsproces er derfor i søgelyset: 1) identitet – både individuel og kollektiv arbejdsorienteret identitet og 2) handleberedskaber, som bygger på de professionelles viden og færdigheder, men også på evne og oplevelse af at kunne kontrollere de nye krav og have redskaber til at handle i forhold til opgavens karakter. Både individuelle handleevner og kollektive handlinger angiver en institutions samlede handlekraft.

Synspunktet er her, at læring set som en samlet satsning på et fornyet vidensgrundlag sker gennem fællesskaber og gensidige relationer (se også Jensen, 2002, 2007). Det antages på baggrund af artiklens grundværdier om et deltagerstyret udviklingsperspektiv, hvor den enkelte udvikles ved at udvikle, at en 'ny' professionel kompetence udvikles og videreudvikles, når det gennem de fælles institutionelle rammer gøres muligt at lære, dvs. gennem åbenhed over for muligheder, gennem åbenhed og fælles refleksioner over gældende praksis målt med nye kriterier. Udvikling af ny professionel identitet og handleberedskaber knytter sig til at omstille sig, håndtere nye vilkår og specifikke problemstillinger, hvilket tager tid, kræver fælles dialog, refleksion, tænkning og en oplevelse af at have kontrol over ydre og indre omstændigheder og opleve det meningsgivende i processen (se også Jensen et al, 2005). Men frem for alt kræver udvikling af handlekompetence gennem institutionel læring fællesskaber, holdninger og værdier i retning af, at det er meningsfuldt institutionelt at gå videre sammen og udvikle kvaliteten i det pædagogiske arbejde, og at der hersker en fælles åbenhed over for opgaven.

De pædagogiske medarbejdere i dag- og døgninstitution er forskellige steder i deres udvikling og brug af professionelle kompetencer, nogle er praksisorienterede i deres viden og erfaringsdannelse, andre har gjort erfaringer med nyere teoretiske problemstillinger, og tilsammen arbejdes der på at omsætte forskellig og ny viden i tænkning og handlinger i den pædagogiske praksis.

Men det er ikke altid lige let at få det individuelle og det fælles til at gå op i en højere enhed og skabe fælles kompetenceløft og øge den pædagogiske kvalitet, selvom bestræbelserne er til stede (Jensen et al, 2005, Jensen, 2005). Samtidig er de professionelle i en hvilken som helst institution placeret i forskellige positioner med de rollefordelinger, som dette indebærer, men åbne læringsorienterede institutioner gør det muligt at differentiere læreprocesser. Det betyder, at den ansvarlige ledelse sikrer fælles læring for alle, både for dem med ansvar for en stue og et par medarbejdere og dermed for en mindre del af personalegruppens og for de pædagogiske medhjælpere, der måske er mere vant til at få tildelt opgaver og funge- re i roller, som indebærer, at de almindeligvis ikke selv tager kontrol over situationen. Ved læring i fællesskab udvikles fælles nyt handleberedskab, og de forskellige positioner rummer således forskelle i potentialer i fælles- skabet, og da dette som sagt bl.a. indebærer forskellige grader af kontrol over den pædagogiske situation og løsning af opgaven, kan det også inde- bære mere eller mindre synlige indre magtforhold og måske konflikter i et udviklings- og læringsprojekt. Den professionelle kompetence ses på den ene side som individuel og bestemt af både den enkeltes personlige faglige uddannelse eller dygtighed og af personens givne position i fællesska- bet, på den anden side ses professionel kompetence og læring også som gensidigt afhængige. Det professionelle fællesskab bygger på en søgen efter 'løsninger' på det fælles udviklingsprojekt, som kommer til udtryk i tonen, åbenhed og villighed til at åbne sig over for nye tanker – den kriti- ske dialog og refleksioner er nogle af ingredienserne i udviklingsdynamik- ken. Denne søgen efter løsninger og fællesforståelser kan støttes og ska- bes ved fx at iværksætte en procesevaluering (se Rasbech & Jensen 2007a). Fordelen ved en proces-evaluering, som den er udviklet i HPA-regi, er, at fokus er at inddrage aktører og medarbejdere i processen for bl.a. derved at belyse sammenhænge mellem deltagerens egen problemforståelse og rationalerne bag interventionen. Der er således tale om en høj grad af del- tagerstyring i evalueringsformen.

Den interne dynamik er således påvirket både af læringsrummet insti- tutionelt og af de positionelle forhold, der gør sig gældende, men selvføl- gelig også af de værdier og holdninger, som de professionelle møder opga- verne med. Når den pædagogiske opgave desuden stiller krav til tænkning, kritisk refleksion og til dialog om såvel de gældende rutiner som en evt. fornyet praksis og alternative handlemuligheder gennem den pædagogiske opgave, kommer tænkning og handling således til at følges ad.

Der ligger i det overordnede perspektiv en tankegang om en empowermentstrategi, som lægger op til at se individet, dvs. de professionelle, pædagogerne som aktivt handlende og konstruerende subjekter i samspil med hinanden og med omverdenen. En omverden som i udgangspunktet er konstrueret af andre, og som samtidig intervenserer i den professionelle opfattelse af omverdenen og dennes krav og af sig selv som subjekt i denne verden. Sådanne konstruktionsprocesser bygger ikke kun på, men udvikler også menneskers kompetencer i bredeste forstand (i dybden og bredden) (se Jensen, 2002). Også her kan der drages en parallel til evalueringsforskning generelt og udvikling af evalueringsmodeller og -synteser specifikt i HPA-projektet. Den form for kompetence-evaluering, der er udviklet i HPA-projektet, tager netop udgangspunkt i rationalerne omkring empowerment (se Rasbech & Jensen 2007a). Evalueringsdesignet bygger på en grundpræmis om, at alle mennesker har specielle, individuelle kompetencer, interesser og behov, som fortjener en chance i sig selv, og derfor fortjener alle mennesker (og har måske endda krav på) en ligeværdig mulighed for at udvikle og udtrykke sine unikke potentialer. En forudsætning for at den professionelle kan tage ansvar for egen professionsudvikling er, at denne selv har haft mulighed for at formulere præmisserne herfor. I handlekompetenceperspektivet ligger det, at flere niveauer i kompetencen er i spil i disse processer, både de konkrete færdigheder og de mere implicite potentialer, dvs. viden, evne til at tage og udøve kontrol over de ydre betingelser samt identitet, værdier og livsholdninger. Tilsammen er det alle komponenter, der hører med i det samlede begreb om handlekompetencer (jf. bl.a. Nygren, 2004).

Når det deltagerstyrede anses for at være en af de centrale faktorer med indflydelse og betydning for, om implementering af de planlagte tiltag kommer i gang og bliver til faktiske handlinger vedrørende pædagogiske forandring, så vil graden af medindflydelse og oplevelse af at være fælles om læring være centrale omdrejningspunkter, og pædagogers professionelle kompetence vil være et udgangspunkt, som det fælles bygges op af, og som samtidig udvikles gennem den fælles læringsproces.

De perspektiver, der er lagt frem om implementeringens succes og om professionel kompetence, giver anledning til at opsummere følgende. Når implementeringsstrategier set i lyset af en tænkemåde om institutionel læring skal undersøges nærmere og igangsættes, er tre komponenter centrale at have som omdrejningspunkter; viden, refleksion og dialog (Jensen et al. 2005, 50ff). Graden af succes i implementeringen vil således afhænge af om 1) den viden, deltagerne i processen er udsat for, har relevans, giver mening og knytter sig til de erfaringer, der er gjort tidligere, 2) om

det gøres muligt at lade refleksion blive en væsentlig del af hverdagen, om der skaffes tid og rum til individuel og fælles refleksion, der åbner for de kritiske spørgsmål, overvejelser over gamle rutiner relateret til nye udfordringer og om åbenhed for en eksperimenterende refleksion, som søger 'nye veje', 3) om dialogen sættes i gang og rummer det fælles som studie af nye viden, 4) om der skabes opmærksomhed om det 'nye' og 5) om dialogen opbygges, så alle opnår ejerskab gennem processen.

Derved bliver det naturligt at inddrage begrebet ejerskab i den antagelse, som det er lagt frem her i papiret, i den videre udvikling af ideer og tanker om intervention og udvikling gennem institutionel og fælles læring. På samme måde som graden af succes afhænger af, hvordan disse processer sættes i gang og kommer til at finde sted i institutioners hverdag, antages det, at barrierer for implementering og forskning skal findes inden for samme begrebslige sammenhænge.

## AFSLUTNING

Afslutningsvis skal det understreges, at mulighederne i arbejdet med at implementere ny viden i pædagogisk praksis ud fra et interventionsprojekt, der er designet udefra (her med HPA-projektet som omdrejningspunkt) skal findes i medarbejdernes udvikling af egen professionalisme med hensyn til at undersøge, reflektere og spejle egen praksis imod de vidensfelter, som HPA-projektets studiedel tilbyder. Dette kan kun finde sted i fællesskaber af lærende individer, der arbejder med en grundantagelse dels om institutionel læring og dels om, at tænkning og studier ikke gør det alene – det er kun i samspil med konkrete handlinger, at resultater forventes opnået. Dvs. at først i det omfang, at den tilbudte 'nye' viden bliver tolket, diskuteret og reflekteret i forhold til gældende praksis, sker der en forandring. Det er gennem de professionelles udvikling af sociale og refleksive kompetencer, at institutionel udvikling finder sted, og at medarbejderne i fællesskab "udvikles ved at udvikle."

Tidligere forskning lægger op til at gå videre gennem HPA-projektet med henblik på at udvikle nye strategier i arbejdet med udsatte børn og unge, og at det er gennem målrettede systematiske læringsstrategier, mulighederne skal findes. Det er ikke gjort med at få præsenteret 'ny' viden udefra om udsatte børn og unge, få læringsprogrammer og ny lovgivning på området eller få fastlagte evidensbaserede metoder. Erfaringer fra implementeringsforskningen, som den er præsenteret her i arbejds-

piret, viser netop, at der ikke findes nemme og hurtige løsninger, når udefrakommende ideer og metoder skal implementeres, eller når politiske målsætninger skal omsættes i praksis. Vi har endvidere med undersøgelsen "Kan daginstitutioner gøre en forskal?" set, hvordan det kan være en barriere, at der er så mange udefrakommende krav og udfordringer, der konstant sætter dag- og døgninstitutionerne over for at skulle finde 'nye' løsninger (se Jensen, 2007b/2007c). Omvendt anviser forskning i arbejdslivets læreprocesser nogle muligheder for at imødekomme disse konstante krav gennem institutionel læring.

Der skal tid til at omsætte nye krav og udfordringer i praksis, men der skal også og først og fremmest en opfattelse af ejerskab til udfordringen og opgaveløsningerne samt vilje og evner til at ville udvikles og til at tage den nye udfordring på sig. Hvis disse faktorer ikke tilvejebringes, vil de mangfoldige krav opleves som et dagligt pres, der lægges ind over institutionerne sammen med de øvrige aspekter af kompleksitet, der præger en institutionel hverdag, og et sådan oplevet pres kan i sig selv hindre udvikling. Omvendt har vi også i papiret identificeret, at følgende forhold kan virke fremmende for udvikling i dag- og døgninstitutioner i relation til fornyet pædagogisk kvalitet i arbejdet med udsatte børn. Det drejer sig om at gennemføre målrettede systematiske interventioner og at inddrage læringsstrategier, der omfatter samspillet mellem barn og omgivelser, forældre, pædagoger og andre voksne. Endelig har det indirekte i arbejdspapiret og direkte i anden forskning vist sig, at satsning på uddannet personale samt efter- og videreuddannelse har positiv betydning for nyudvikling af kvalitet i det pædagogiske arbejde og derfor kan karakteriseres som en 'vej' frem.

Opsamlende giver ovenstående beskrivelser og konklusioner anledning til at se på institutionel læring som et omdrejningspunkt for mulighederne for at skabe pædagogisk udvikling med henblik på at fremme børn og unges livschancer gennem læring i dag- og døgninstitutioner. I HPA-projektet, som arbejdspapiret har taget udgangspunkt i, tages højde for det deltagerstyrede perspektiv og antagelsen om, at interventioner kun implementeres med succes, hvis deltagerne oplever ejerskab, at viden giver mening og kan kombineres med den praksis og de erfaringer, der er gjort i hverdagen i øvrigt. Hvordan HPA-projektets intervention omsættes i praksis og vil blive styret og forankret lokalt, vil vise sig i fremtiden, men antagelsen er, at skal implementeringsprojekter fremover få succes, må det ske gennem institutionel læring, som indebærer intern åbenhed over for udvikling og forandring og ekstern opbakning og støtte.

HPA-interventionens effekt belyses ud fra de skitserede antagelser hentet fra implementerings- og evalueringsforskningen, og som er indbygget i designet af såvel intervention som evaluering. Dertil kommer antagelser om mekanismer og faktorer, der påvirker effekt. Mere strukturelle mekanismer fungerer ofte 'bag om ryggen' på aktørerne, men de er vigtige i vores studier af effekt, dels at have nogle antagelser om fra anden forskning og teorier og dels at have mulighed for gennem designet at kunne generere mere teoretisk viden om. Projektets resultater kontrolleres endvidere ud fra antagede forhold, der kan gribe hindrende ind i interventionsforløbet. Det drejer sig om mekanismer i institutionerne, hvad angår strukturelle forhold, pædagogiske forhold, udviklings/innovationsparathed og implementeringsstrategier. Men også mekanismer i forhold til ydre rammer, kommunale forhold, begivenheder, kommunalreformen, sammenlægninger og andre udviklingstendenser samt andre faktorer, som hører til i en postmoderne verden præget af turbulens, kompleksitet og hastige forandringer kan gøre sig gældende. Kommuners øvrige strategier, efter- og videreuddannelsesprogrammer og pædagogers uddannelsesniveau samt innovationsstrategier inddrages endvidere i evalueringer af graden af implementeringssucces og implementeringsformer. Den samlede række af faktorer antages at kunne give nyttig viden om en række forhold, der må tages højde for i fremtidige interventions- og implementeringsstrategier, der vil tage deltagerperspektivet og det at "udvikles ved at udvikle" alvorligt.

På baggrund af implementeringsforskning samt empirisk forskning omkring hvilke forhold inden for den pædagogiske praksis i institutioner, der fremmer børn og unges udvikling positivt, indhentes i HPA-projektet detaljeret viden om, hvordan interventionsinstitutionerne placerer sig på en række af de omtalte faktorer, der kan formodes at optræde som hæmmende eller fremmede mekanismer for interventionen. Det drejer sig specifikt om faktorer på følgende fem områder: institutionelle rammefaktorer, faktorer omkring institutionens pædagogiske praksis og principper, omkring ledelse og organisationsudvikling, specifikt omkring HPA-projektet og sidst faktorer, der knytter an til aspekter om viden og læring i institutionen (se Rasbech & Jensen, 2007/2008). Disse faktorer belyser de kontekstuelle forhold, hvori interventionen implementeres lokalt i de enkelte institutioner, og de forventes at kunne give et indblik i og en forståelse for de "black box" fænomener, der som oftest er implicitte, men som antages at spille en afgørende rolle i forhold til at generere effekter af en intervention.

Arbejdspapiret knytter sig til andre forskningsartikler i HPA-serie No1. Det drejer sig især om Arbejdspapir 13 "At udvikles ved at udvikle – en model for deltagerstyret udviklingsarbejde" (Nygren, 2006/2008) og Arbejdspapir 14 "Evaluering af lokale udviklingsprocesser. Om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv" (Rasbech & Jensen, 2007/2008), men også Arbejdspapir 1 "Social arv – om social arv, lighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention (Jensen, 2007/2008) er relevante at inddrage i arbejdet med nærværende arbejdsrapport.

## LITTERATUR

- Albæk, E. (2005). Vidensinteresser og de mange betydninger af evaluering. I: Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2005) (red.). *Tendenser i evaluering*. Syddansk Universitetsforlag. 4. oplag., 21-32.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2004). *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. København: Akademisk Forlag.
- Beck Jørgensen, T. & Melander P. (1999). *Livet i offentlige organisationer: Institutionsdrift i spændingsfeltet mellem stat, profession og marked*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Dahler-Larsen, P. (2001). Organisationalisering af evaluering. I: Dahler Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (red.). *Tendenser i evaluering*. Odense: Odense Universitetsforlag, 79-95.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2004). *Nye veje i evaluering*. Forlaget System Academic.
- Dahler-Larsen, P. (1998). *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer*. Odense Universitetsforlag.
- Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde – et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Jensen, B. (2007/2008). Social arv – om social ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention *HPA-serie No. 1. Arbejdsrapport 1*. 2007: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Jensen, B.(2007b). Kan daginstitutioner gøre en forskel? I: Ploug, N. (red.). *Social arv – social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag. Kap 4, 68-100.
- Jensen, B. (2007c). *Social arv, pædagogik og læring – i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Jensen, B. (2005) *Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af daginstitutioner og social arv*. København: Socialforskningsinstituttet. 05:08.
- Jensen, B. (2002) *Kompetence og pædagogisk design*. København: Gyldendal uddannelse.
- Jensen, B., Jensen, N. R. & Andersen, T.V. (2005). *Kompetence- og metodeudvikling i daginstitutioner. Om implementering af 'ny' viden i praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jensen, N. R. (1997). Tavs viden og praksisuddannelse. i: Palludan, C. (red.). *Pas på pædagogikken! – en antologi om hverdagslivet og udvikling i daginstitutioner*. København: C. V. Reitzels Forlag, 122-139.
- Krebs, Valdis (2006). *Social Network Analysis, A Brief Introduction*. <http://www.orgnet.com/sna.html>.
- Larsen, F. & Lassen, M. (2005). Evalueringen set i et policy-perspektiv. I: Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2005) (red.). *Tendenser i evaluering*. Syddansk Universitetsforlag. 4. oplag., 46-61.
- Luhmann, N. (1984). *Sociale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Mandag Morgen (2004). *Virker velfærden – et debatoplæg om evidens og Velfærd*.
- Mullen, E. et al (2005). Implementing evidence-based social work practice. In: Sommerfeld, P. (2005). *Evidence-Based Social Work – towards a new professionalism?* Bern: Peter Lang AG, Academic Publishers, 149-173.
- Nygren, P. (1999). *Udvikling og kvalitet i psykosocialt arbejde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nygren, P. (2006/2008). *At udvikles ved at udvikle – En model for deltagerstyret forandringsprocesser i HPA's udviklingsdel*. HPA-serie No. 1 Arbejdsrapport 13. 2006: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Olesen, Lohmann, Palludan, Kjær & Mathiessen (2007). *Fra lov til forandring: Pædagogiske læreplaner mellem forvaltning, profession og brugere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Petersen, K.E. (2006/2008). Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsoversigt. HPA-serie No. 1. Arbejdsrapport 8. 2006: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Rasbech, M., Jensen, B. (2007/2008). *Evaluering af lokale udviklingsprocesser – Om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv*. 2007: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Rasbech, M., Jensen, B. (2007a). *Institutionsbeskrivelser i HPA-projektet*. (Under udarbejdelse).



- Rasbech, M. & Jensen, B. (2007b). *Institutionsbeskrivelser i HPA-projektet – udvikling af en typologibeskrivelse* (under udarbejdelse)
- Scott, J. (2001). *Social Network analysis, A handbook* 2nd Ed. Newberry Park, CA: Sage.
- Sommerfeld, P. (ed) (2005). *Evidence-Based Social Work – towards a new professionalism?* Introduktion. Bern: Peter Lang AG, Academic Publishers.
- Winter, S. (2005). Implementeringsforskningen og dens relation til evaluering. I: Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2005) (red.). *Tendenser i evaluering*. Syddansk Universitetsforlag. 4. oplag., 61-79.
- Winter, S. (1998). *Implementering og effektivitet*. Forlaget System A/S.
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. København: Samfundslitteratur.