



Af Torsten Conrad, partner i LEAD – enter next level og ekstern lektor ved AAU

Ledelse af implementering i folkeskolen

I skoleverdenen er implementering af både store og små forandringer et uomgængeligt vilkår, og skolelederne bærer et stort ansvar for implementeringen. Denne artikel beskriver, hvad implementering er, og hvorfor man som skoleleder skal arbejde mere fokuseret med det. Artiklen præsenterer fire forskellige tilgange til implementering, som kalder på hver deres implementeringsledelse, og eksemplificerer dem afslutningsvis i en skolekontekst.

Rammevilkårene i skoleverdenen skifter konstant. De senere år har det været implementering af den omfattende folkeskolereform med dens forskellige facetter, digitale læringsplatforme, sundhedsfremmende undervisning og lærernes arbejdstid efter Lov 409, der bør nævnes som nogle af de mange forandringer, der er blevet pålagt skolerne. Ledelsen af folkeskolen bærer et stort ansvar for implementeringen. Dermed er ledelse af implementering blevet en central del af det daglige ansvar for skoleledere (COK, 2015; Ahrens, 2016).

Hvordan smager begrebet implementering dig? Ordet ”implementering” deler ofte vandene – ikke mindst i skoleverdenen – nogle bruger det gladeligt og flittigt – andre bryder sig ikke om det og forsøger at undgå det. For nogle associeres begrebet med direktiver, kontrol og styring – for andre handler det mere om at skabe involvering og engagement gennem bottom-up processer.

Adskillige implementeringstiltag forfejler deres mål, og dermed er der mange økonomiske og menneskelige ressourcer, der fosser ud af kasserne, uden at vi får noget for investeringen. Op mod 70% af alle større implementeringstiltag fejler (Ewenstein, Smith, & Sologar, 2015; Kotter, 1995; Maurer, 2007). Selvom om det præcise tal kan udfordres, medfører en stor del af ressourcerne ikke den ønskede effekt (Cândido & Santos, 2015). De mange fejlslagne tiltag og beslutninger resulterer i demotivation og dekobling hos både ledere og medarbejdere. Derfor er der både ressourcer og kroner og øre at hente ved at anvende en velvalgt og forskningsbaseret implementeringsstrategi.

Et væsentligt sted at starte er med et fælles sprog for implementering. Hvad mener vi egentlig, når vi taler om implementering? Mine erfaringer fra både det private og det offentlige er, at der ofte ikke er tydelige svar på, hvorledes vi definerer implementering. Er de involverede, der indgår i implementeringsprocesserne enige om, hvad de er en del af? Er man internt i organisationerne enige om præmissen for implementeringen, hvornår den starter, og hvad den indeholder?

Implementering lader sig ikke definere simpelt og bliver alt for ofte defineret for entydigt og som én bestemt måde at agere på.

Modellen ”Implementeringskompasset”

I nærværende artikel præsenteres fire forskellige tilgange til implementering. De fire implementeringstilgange er et udtryk for,

at implementering rummer flere forskelligartede processer. Jeg har de seneste år udviklet en typologi, som forsøger at rumme de forskelligheder, implementering som minimum dækker over. Typologien er ikke normativ, men har et deskriptivt sigte. Der er ikke én tilgang, der er bedre end en anden. Målet, beslutningen eller tiltaget bør definere, hvilken tilgang der foretrakkes. Typologien beskriver et landskab af implementeringsforståelser, som alle kan bringes i spil enkeltvis eller kombineres ud fra strategiske, kontekstuelle og praktiske overvejelser.

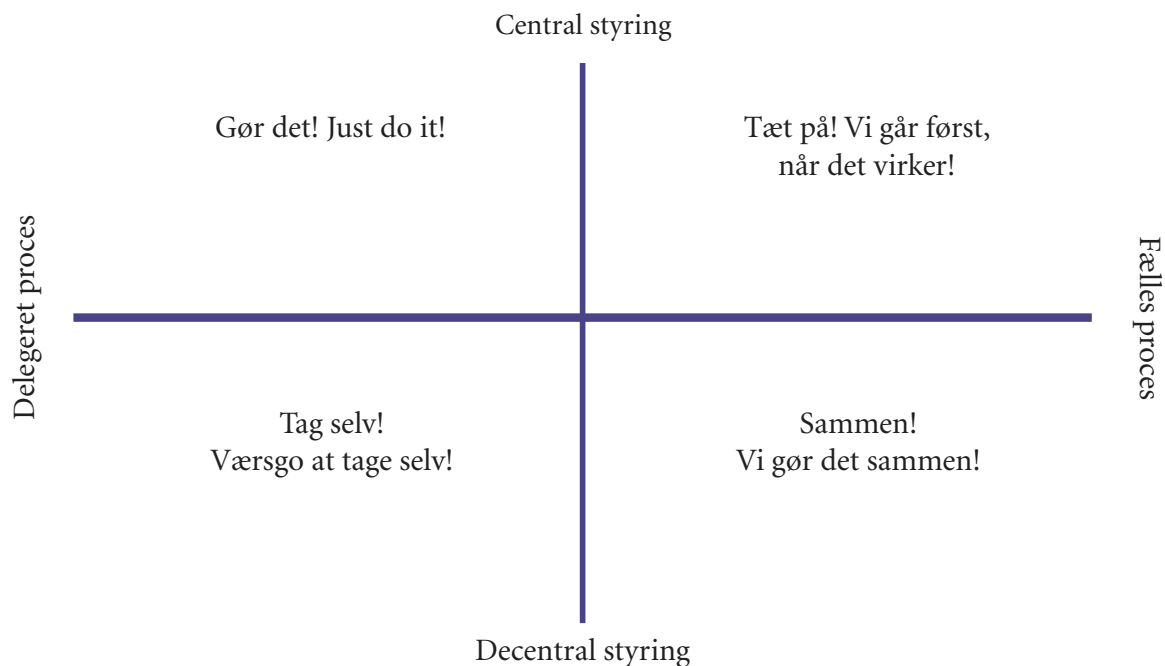
Fælles for de fire tilgange i typologien er, at de alle rummes i nedenstående definition af implementering: ”Implementering er komplekse læreprocesser indeholdende bevidste handlinger mod ønskede mål – handlinger der gentages igen og igen og som fortløbende kvalificeres gennem refleksioner og dialoger” (Conrad, 2016).

Det bliver derfor en afgørende ledelseskompetence at skabe anledninger til kontinuerlig læring gennem refleksion og grundig overvejelse samt bevidste valg i forhold til, hvilke implementeringstilgange og -greb der måtte være virksomme i den konkrete kontekst (Conrad, Schnoor, & Pedersen, in press). Ergo bliver den kontinuerlige opsamling af viden om implementeringsprocesserne essentiel – sammen med det at vi ikke blot lærer, men aktivt og fremadrettet gør brug af den nye viden i implementeringen.

I forhold til de fire tilgange er det vigtigt at påpege vigtigheden af at kende til de kontekstuelle forhold, der kendetegner den enkelte kommune, skole, ledelse samt medarbejdere. Disse forhold bør præge implementering, uanset hvilken tilgang der vælges.

For at illustrere, hvordan en skoleledelse kan understøtte succesfuld implementering, vil jeg tage udgangspunkt i styrkerne og de potentielle faldgruber ved fire arketyperne tilgange, som er udviklet i samspil med organisationer, der har arbejdet med at kvalificere deres implementeringsprocesser. Herefter vil jeg – og her er det vigtigt at have de socioøkonomiske vilkår in mente – forklare, hvordan disse netop kan benyttes i en folkeskolekontekst, og hvad man som leder særligt skal være opmærksom på her.

De fire implementeringstilgange er på følgende side illustreret i en model, hvor den ene akse adskiller de delegerede processer fra de fælles processer. Den anden akse definerer, hvorvidt implementeringsprocesserne styres centralt eller decentralt.



1. "Gør det!": Just do it!

Tilgangen anvendes, når der skal handles hurtigt og mod et klart, centralt defineret mål. Det kan være, at der fra kommunal side vedtages, at der skal arbejdes med et udvalgt pædagogisk redskab på tværs af alle kommunens skoler. Mål, rammer og krav fastlægges centralt i en ofte topstyret proces. Her fokuserer de ansvarlige skoleledere, typisk understøttet af kommunens pædagogiske konsulenter, på udvikling af en implementeringsstrategi. Fokus er på at udarbejde handleplaner, fælles retningslinjer, procedurer og tjeklister for bedst muligt at komme i mål. Fordelene ved tilgangen kan være hurtig eksekvering og tydelige kortsigtede resultater: "Det her er målet, og det er sådan, I skal gøre det. Gå i gang!" Typiske faldgruber ved "Gør det!"-tilgangen er, at "kæden hopper af" imellem organisationens forskellige ledelseslag: Der sker en afkobling i forståelsen og dermed meningen med den pædagogiske intention. Gennem fokus på den stærke centrale styring kan lederskabet risikere ikke at få skabt ejerskab omkring den lokale implementering hos medarbejdere. Og hvis ikke det pædagogiske personale oplever mening med det pædagogiske redskab påvirker det motivationen, som er afgørende for at kunne skabe de nødvendige ændringer i handling og adfærd i det daglige arbejde (Conrad & Schnoor, 2017).

Vælges "Gør det!"-tilgangen, er det essentielt at skabe et tæt samarbejde og feedback "op og ned" imellem de forskellige led på skolen (Conrad & Schnoor, 2017). Der skal mobiliseres, og det skal være klart og tydeligt, hvordan afdelingslederne på skolen skal udføre dette sammen med lærerne i klasserne. Gøres dette korrekt, og kommunikeres der tydeligt, er der en chance for at skabe en meget effektiv implementering. Men bliver dette ikke gjort rigtigt, opstår den typiske faldgrube ved denne tilgang: at legitimiteten bag implementeringen bliver vag, og oversættelsesarbejdet fejler. Og så vil lærerne ikke acceptere denne forandring. Det skal være helt tydeligt, hvem der gør hvad, og at hvert led kan søge opad i organisationen og få svar på deres udfordrende spørgsmål til implementeringen. Lærere skal kunne komme til afdelingsledere, og afdelingsledere skal kunne komme til skolelederen og den anden vej.

2. "Tæt på": Vi går først, når det virker!

Denne tilgang kan vælges, når nøjagtigheden af det, der skal implementeres, er høj, og når det er afgørende, at der på en bestemt måde handles præcist og fravigeligt for at opnå resultater. Det kan i skoleverdenen være evidensbaserede programmer som fx PALS, LP eller De Utrolige År eller mere lavpraktiske udfordringer med at få alle til at indtaste på en helt præcis måde i et computerprogram. Her er den lokalt fokuserede ekspert-, projekt- og konsulentstøtte afgørende. Den decentrale procesunderstøttelse skal sikre, at der handles nøjagtigt i forhold til koncepter, evidens og programmer, så de ønskede gevinster realiseres. Støtten forbliver på projektet, indtil det virker i praksis hos den enkelte leder eller medarbejder. Derfor er styrken ved tilgangen også den lokale forankring, samt at fejl og udfordringer opdages hurtigt, og der reageres hurtigt på dem. Udfordringen ved denne tilgang er, at ressourceforbruget kan løbe løbsk, og at det ikke lykkes at opbygge de nødvendige lokale kompetencer, der skal til, for at projektorganisationen kan trække sig igen (Conrad & Schnoor, 2017).

Vælges "Tæt på"-tilgangen, er der brug for udefrakommende konsulenter, der kan hjælpe med en implementeringsløsning, som også fungerer, når de forlader skolens areal. Det skal være dygtige konsulenter, der benytter evidensbaseret viden inden for implementeringsvidenskab. Den viden, de kommer med, skal således støtte skolens ansatte, og det faktum, at interventionen er evidensbaseret, skal motivere de ansatte (Conrad, 2015). "Lærende partnerskaber" er nøglen til at fuldføre implementeringsløsningen og klæde lederne på til at videreføre den, når konsulenterne igen er ude af huset (Conrad & Schnoor, 2017). Gøres det rigtigt, kan det undgås, at ressourceforbruget løber løbsk. Ledelsen skal trænes i, hvordan man fremadrettet skal opretholde implementeringen med elevernes selvevalueringer og efterfølgende samtaler. Det betyder også træning i, hvordan lærerne hjælpes til at være konsistente og motiverede til deres opgave i forandringen.

3. "Tag-selv!": Værsgo at hente selv!

Denne tilgang kan vælges, når løsninger udvikles centralt – fx på forvaltningsniveau – og stilles til rådighed for den lokale skole, der så selv er ansvarlig for anvendelsen og realiseringen af udbyttet.

Det kan fx være pædagogiske analyseværktøjer, MUS-koncepter, værktøjer for inklusionsvejledere osv. Det grundlæggende implementeringsprincip er at skabe incitament for at bruge løsningen gennem inspiration, brugervenlighed og målrettet kommunikation. Styrken ved tilgangen er, at de lokale skoler, både ledere og pædagogisk personale, der direkte tilslutter sig, ofte vil opleve stort ejerskab og ditto motivation, fordi de oplever et behov for netop den valgte løsning i hverdagen. Faldgruben ved den store frihed til at vælge kan være, at det bliver svært centralt at evaluere effekten af de gode intentioner. En anden udfordring kan være, at de gode løsninger ender med at samle støv på hylden, fordi de lokale enheder ikke bliver motiveret eller ser relevansen af løsningerne og derfor ikke gør brug af dem (Conrad & Schnoor, 2017).

Vælges ”Tag-selv!”-tilgangen, stilles løsningen til rådighed, men det er skolens afdelingsledere og medarbejdere, der er ansvarlige for, at forandringen kommer til at ske. Et virksomt greb kan være ”kædereaktioner”, hvor de gode erfaringer spredt sig i organisationen. Dette indbefatter en struktureret vidensopsamling og kommunikation på tværs af skolens forskellige led (Conrad & Schnoor, 2017). Der skal skabes nysgerrighed og opmærksomhed om de løsninger, der er til rådighed. Det er en metode, der, hvis den eksekveres rigtigt, kan skabe en indre motivation og deraf en effektiv implementering for hele skolen. Hvis tilgangen ikke eksekveres optimalt, er der stor sandsynlighed for, at afdelingslederne og det øvrige pædagogiske personale ikke får gjort brug af de gode idéer, fordi de mister lysten eller ikke ser relevansen.

4. ”Sammen”: Vi gør det i fællesskab!

Tilgangen vælges, hvis målet er givet på forhånd. Men samtidig bringes de professionelle faglighed i spil, når vejen mod målet defineres sammen med dem, der igangsætter opgaven. Det er en decentral tilgang, hvor løsninger udvikles i tæt samarbejde mellem aktører i og uden for den formelle organisation. Implementeringsstrategien er kendetegnet ved et stærkt fokus på at skabe frugtbare samspil mellem ligeværdige aktører omkring fælles mål. Fordelen ved den store grad af indflydelse er, at der skabes gode vilkår for ejerskab omkring forankringen af løsningen. Tilgangen kan dog have den faldgrube, at processerne bliver ekstremt tidskrævende, hvis beslutningsmandatet ikke er klart, og projekterne vokser sig for store. Det kan gøre det besværligt at træffe beslutninger og sikre fremdrift (Conrad & Schnoor, 2017).

Vælges ”Sammen”-tilgangen, er det vigtigt at være opmærksom på, at projekterne ikke bliver for omfattende. Implementering bør her betragtes som aktionslæringsprojekter og som en proces, hvor der tænkes i kortere aktioner med fokus på både resultater og opsamling af den organisatoriske læring (Conrad & Schnoor, 2017). Både mål og formål skal tydeliggøres for alle involverede aktører, så ingen er i tvivl om den retning, der arbejdes i. I denne tilgang er det helt centralt, at lærerne og pædagogerne involveres i udformningen af strategien og opgaveløsningen. De fagprofessionelle skal være med til at afgøre, hvordan både de formative og summative evalueringer skal se ud. Tiden skal ikke spildes – og

det skal ikke være for detaljeorienteret, for så kan det blive på bekostning af aktørernes motivation og ressourcer.

Afsluttende tanker

For skolelederen er der meget at vinde ved at udvide kendskabet til implementering og repertoiret for implementeringstilgange. Valget af implementeringstilgang bør altid tage sit afsæt i opgaven og konteksten. I stedet for at trække den samme tilgang med dertilhørende redskaber op af værktøjskassen er der brug for, at tilgangen(e) varierer fra gang til gang. Hvis de mange ønskede forandringer skal finde vej til en ændret praksis, er det nødvendigt, at der arbejdes fokuseret, reflekteret og professionelt med implementering. Der er ganske enkelt ikke råd til andet.

Litteratur

Ahrens, M. M. (2016). Hildebrandts 3 råd om at lede forandringer. *Lederweb.dk*. Lokaliseret den 8. februar 2018 på: <https://www.lederweb.dk/strategi/forandringsledelse/artikel/130281/forandringsledelse-udfordrer-de-offentlige-ledere->

Cândido, C. J. F., & Santos, S. P. (2015). Strategy implementation: What is the failure rate? *Journal of Management & Organization*, 21(2), 237-262.

Center for Offentlig Kompetenceudvikling (COK) (2015). *Kommunal Ledelse: En undersøgelse med fokus på de kommunale lederes virkelighed*. Aarhus: COK.

Conrad, T. (2016). Fagligt oplæg. Intern LEAD-dag, 4. marts 2016.

Conrad, T., Schnoor, M., & Pedersen, L. S. (in press). Implementeringsledelse. I: *Leadership Pipeline 2.0*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

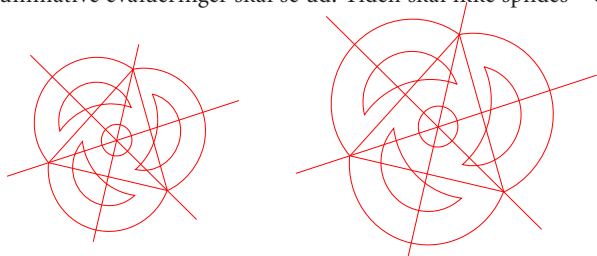
Conrad, T., & Schnoor, M. (2017). Succesfuld implementering kræver ledelse: Fire tilgange og ”greb” til implementering. *Ledelse i udvikling*, 3.

Conrad, T. (2015). Intentionalitet og uforudsigelighed: Evidensbaseret implementering i en pædagogisk kontekst. I: Næsby, T. (Red.), *Evidens i pædagogens praksis: En introduktion* (s. 92-118). Frederikshavn: Dafolo.

Ewenstein, B., Smith, W., & Sologar, A. (2015). Changing change management. *Mckinsey.com*. Lokaliseret den 9. februar 2018: <http://www.mckinsey.com/global-themes/leadership/changing-change-management>.

Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, marts-april.

Maurer, R. (2009). *Introduction to change without migraines*. Arlington, VA: Maurer and Associates.



Dafolo og LEAD afholder en fælles temadag om ”Skoleledelse – fra målingskultur til læringskultur” den 21. og 22. marts 2018. Følg med på Facebook-siden ”Ledelse i morgen” og LEADs side på LinkedIn for nærmere information.