



UNIVERSITETET I AGDER

Deltagelse og grenseregulering, rektors arbeid med skoleutvikling

Rektor som leder i pedagogiske arbeide ved implementering av reformer og ideer i skolen som organisasjon i lokal kontekst og kultur

Jon Terje Hegghaug

Veileder

Ilmi Willbergh

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, [18.05.2016]

Fakultet for [Humaniora og pedagogikk]

Institutt for [Pedagogikk]

Forord:

Pedagogikk har vært et brennpunkt i livet mitt, bevisst, som ubevisst. Gjennom skihopping som barn, ungdom og nå aldrende, har det vært et fokus på å bli bedre, bedre målt opp mot andre i konkurranse, men fokuset har aldri vært å bli bedre på bekostning av noen, fokuset har vært på å bli bedre selv, *sammen* med andre.

Skihopping og idrett har mange paralleller til livet. Du blir ikke god i noe uten å trene, og det er ingen utvikling uten å flytte grenser. Når du er trygg på noe, kan du ta steget ut i det nye og utrygge. Det som var så mye bedre før, var nytt en gang det også. Samfunnet, og menneskene med det har hele tiden utviklet seg. Og det har jeg som menneske også, jeg har ønsket utfordringer velkommen. Noen utfordringer har jeg overkommet og vunnet, og andre har jeg kjempet og tapt, men jeg har prøvd, og aldri gitt opp. Slik har denne masteren i pedagogikk også fortonet seg. Jeg har prøvd å være uredd, jeg har prøvd og lykkes, mens andre ganger har jeg mislykkes. Men det har vært utviklende for meg som person, og jeg håper denne oppgaven nyter godt av det, men mest av alt håper jeg personer rundt meg synes de nyter godt av det også.

Jeg hadde aldri klart dette uten andre mennesker, derfor er det mange jeg vil takke. Først og fremst min kone May – Britt som har bevart kjærligheten (og tålmodigheten), og lagt alt til rette for at jeg har kunnet jobbe dager, kvelder, netter og helger med studien som en helhet. Mine barn som til tider har savnet en pappa, illustrert av min datter på fem, som i mangel på at pappa var hjemme til leggetid, spurte "Hvorfor må du jobbe hele natta?". Men jeg har prøvd å være til stede, når jeg er tilstede. Vil takke skolen som har ordnet meg videreutdanning, og spesielt min avdelingsleder Bjørn Erik Tobiassen, som har lagt arbeidsdagen min til rette for at jeg kan følge forelesninger på UiA gjennom hele studiet. Ikke minst vil jeg takke min kunnskapsrike og erfarne veileder Ilmi Willbergh, som har prøvd å holde meg i ørene, å lede meg den rette veien. Veldig takknemlig til Willbergh for gode og tøffe diskusjoner, samt konkrete tips og forslag. Min andre veileder, og venn Erik Aasland, som til tross for eget arbeid med doktorgrad, har hjulpet med diskusjoner og korrekturlesning (ikke på selve masteroppgaven) gjennom hele studiet. Mine medstudenter som har diskutert fag, og hjulpet med tips og motivasjon. Spesielt takk til Janaina og Borghild, som har utvist meg en enorm hjelp og tillit, i studiet generelt og Master oppgaven spesielt.

Evje, mai.2016

Jon Terje Hegghaug

Sammendrag:

Oppgavens problemstilling: *Hvordan kan rektor som leder for det pedagogiske arbeidet, legge til rette for endringer ved skolens praksis i lokal kontekst, i arbeid med reformer eller ideer?*

Problemstillingen dekker en komplisert helhet. For å besvare denne helheten har valget falt på en teoretisk analyse av tidligere forskningsbidrag. Det er valgt ut fem forskjellige forskningsbidrag, som alle bruker forskjellige metoder, men er inne samme forskningstradisjon.

I analysen av de utvalgte forskningsbidragene er det brukt tre forskjellige forskningsspørsmål tilknyttet teori fra Skjervheim (1996), Røvik (2014b) og Hofstede (2010a). De teoretiske begrepene tilknyttet forskningsspørsmålene er viktige å avklare før analysen, sammen med oppgavens overordnede leder perspektivet, hentet fra Mintzberger (2009).

I analysen, avdekket hvert av disse forskningsspørsmålene isolerte problemer som, rektorer deltar ikke nok, rektor og lærere hadde ikke samme oppfattelse av hva som blir sagt, lærerne savner omsorg i form av bekreftelse og tilbakemeldinger, rektorer er ikke bevisste nok oversettelsen av ideen til den lokale konteksten og den lokale kulturen, rektorene legger strategier, men følger ikke opp strategiene gjennom struktur - og kontrollsystemer. Funnene i analysen viser at utfordringene for rektor er sammensatte, og kan ikke brytes ned til *et* konkret problem. Selv om arbeidet rektor skal utføre, i utgangspunktet er det samme, løser rektorene de praktiske utfordringene på forskjellige måter. Grunnen til denne ulikheten kan tilskrives kontekst, og rektors personlig stil i konteksten lederskapet utøves.

Drøftingen får frem spenningen mellom deltagelse og grenseregulering, tillit og makt. For å sikre endringer av praksis i skolen er rektor avhengig av å delta sammen med lærerne gjennom handling og kommunikasjon. Det er ikke nok å kommunisere alene, det må være handlinger som støtter opp kommunikasjonen. Deltagelsen legger grunnlaget for tilliten som rektor er avhengig av for å bruke makten til å regulere skolens indre grenser, og hindre et kreativt kaos.

Konklusjonen besvarer kompleksiteten fremkommet i analysen av forskningsspørsmålene og drøftingen av problemstillingen, ved å bruke en metafor. Ved å bruke en metafor som tidligere ikke er brukt, som ser på utdanningssystemet som et vassdrag, hvor hver skole er tilknyttet vassdraget som et lokalt regulert elveløp. Bruken av metaforen

gir, rektorrollen ved implementering av reformer og ideer i praksis, en ny innfallsvinkel, og vil være et supplement til tidligere forskning om temaet.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Tidligere forskning på feltet, og grunnlaget for min forskning.....	2
1.2.1 Tidligere forskning på feltet	3
1.2.2 Begrunnelse for min forskning.....	4
1.2.3 Utvalgt forskningsbidrag for bruk i analysen.....	4
1.3 Masteroppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.3.1 Problemstillingens avgrensning.	6
1.4 Oppgavens struktur og oppbygning	7
2 Teori	8
2.1 Rektor som leder	8
2.1.1 Mintzberg teori om Leder i praksis	10
2.1.2 Leder i lokal kontekst.....	11
2.2 Treleddede forhold mellom ego, alter og innholdet (deltaker og tilskuer)	12
2.3 Translatørkompetanse – implementering av ideer til organisasjoners lokal kontekst....	13
2.3.1 Implementeringsdoktriner	13
2.3.2 Dekontekstualisering og kontekstualisering av ideer	13
2.3.3 Translasjonsteori, oversettelsesmodus og oversettelsesregler	14
2.3.4 Oversettelseskompetanse i lokal kontekst, lykkes eller mislykkes	14
2.4 Hofstede kulturbegrep	15
2.4.1 Generelle kulturelle programmeringer	15
2.4.2 Kulturelle manifestasjoner	17
2.4.3 Nasjonale kjennetegn utarbeidet fra manifestasjonene	17
2.5 Hofstede & Hofstede kultur i organisasjoner	18
2.5.1 Leder av organisasjonskultur	19
2.5.2 Hva defineres som indre Kontekst i oppgaven.....	20

2.6	Rektors behandling av kultur i organisasjonen	21
2.6	Teori for drøfting og analyse.....	22
3	Metode.....	23
3.1	Erfarings basert hermeneutikk.....	23
3.1.1	Erfaring og ontologi	24
3.1.2	Oversettelse	25
3.2	Fremgangsmåte i analysen	26
3.2.1	Bruk av arbeidsplattformen Evernote i analysen.....	26
3.2.2	Endringer i forståelseshorisonten i analyseprosessen	26
3.3	Validitet, overførbarhet og generalisering	27
3.3.1	Validitet.....	27
3.3.2	Overførbarhet og generalisering.....	29
3.3.3	Beskrivelse av komplekse fenomener ved hjelp av metaforer	29
3.3.4	Problemer med bruk av metafor	30
3.4	En presentasjon innhold og metode i forskningsmaterialet	30
3.4.1	Nygård og Røvik	30
3.4.2	Rotvold et al.	31
3.4.3	Aasen et al. kapittel 6 og 7	31
3.4.4	Ärlestig.....	32
4	Analyse.....	33
4.1	Rektor og lærere i et deltaker og tilskuer perspektiv i arbeid med reformer og ideer i nyere forskning.....	34
4.1.1	Rektor informerer.....	34
4.1.2	Tilbakemeldinger - bekreftelse.....	36
4.1.3	Deltager og tilskuer oppsummering	38
4.2	Rektors og lærernes kontekstualisering og transformasjon av skoleideer og reformer i skolens daglige drift	39
4.2.1	Implementering av Lean.....	39

4.2.2 Klasseledelse som ide fra Udir.....	41
4.2.3 Kunnskapsløftet som reform og grunnleggende ferdigheter som reform innhold ..	41
4.2.4 Kvalitetsarbeid som ide i Kunnskapsløftet.....	43
4.2.5 Ideer i Middeltown skole.....	44
4.2.6 implementering av reformer og ideer oppsummering.....	44
4.3 Rektors pedagogiske arbeid i den daglige driften av skolen sett ut i fra Hofstede beskrivelse av organisasjonskultur.....	45
4.3.1 organisasjonspraksis som et resultat implementering av Lean i Heigeroa skole	46
4.3.2 Rektorer uten ansvar i innføring av klasseledelse som et nasjonalt satsningsområde	48
4.3.3 Rektors arbeid med daglig skoleutvikling i en svensk skole (Middeltown)	49
4.3.4 Arbeid med Kunnskapsløftet og implementeringen av sentrale elementer i reformen	51
4.3.5 symboler, helter, ritualer, sammen med strategi, struktur, kontroll og kultur oppsummering.....	54
5 Drøfting	55
5.1 Rektors arbeid med Organisasjonens kultur gjennom skolens praksis	55
5.2 Rektor som deltager i skolens praksis	58
5.2.1 Rektor som deltager i lærerens verden	62
5.3 Rektors arbeid som pedagogisk leder med skoleutvikling i lokal kontekst	63
5.4 Rektors arbeid med strategi.....	64
5.4.1 implementeringsdoktriner i de utvalgte forskningsbidragene	65
5.4.2 Oversettelseskompetanse	66
5.4.3 Strategisk arbeid med endringer i organisasjonskultur	67
5.4.4 Det brennende ønske, deltagelse og kreativ uorden	69
5.5 Rektors arbeid med Struktur	70
5.6 Rektors arbeid med kontroll	72
5.6.1 Leders handlinger fylt av dobbelthet.....	73

5.6.2 Kontrollsystem som fremmer implementering	74
5.7 kultur som et resultat av strategi, struktur og kontroll	75
6 Konklusjon	77
6.1 Metaforens paralleller.....	78
6.2 Vassdrag og regulert elveløp som metafor for utdanningssystemet og skolen i lokal kontekst	79
6.3 Symboler, helter og ritualer, skolens praksis	80
6.4 Deltagelse i reguleringsmagasinet, oversettelse av symboler i skolens praksis.....	81
6.5 Kontroll av utslippet, og effekten av praksis.....	84
6.6 Rektors gjensidige dobbeltrolle som deltager og grense regulere.....	84
6.7 Oppsummering og fremtiden	85
6.7.1 Fremtiden	86
Litteraturliste	88

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom ni år som lærer i videregående skole, og før det ti år som teknisk fagarbeider, har jeg sett betydningen av god og effektiv ledelse. Der det i mindre private bedrifter har vært ledere som er veldig deltagende i utviklingen av bedriftens mål, og strategier for å nå disse målene, til større landsomspennende bedrifter med lokale ledere som har mer eller mindre behov for å lykkes. Dette mønsteret med ledere har blitt enda tydeligere i de videregående skolene jeg har arbeidet. Rektor kan fremstå som en leder med en tydelig pedagogisk filosofi, men er merkbart fraværende i den daglige kontakten med lærere, og med det overlater ansvaret til avdelingsledere og/eller teamledere. Disse avdelingslederne eller teamlederne har i likhet med lederne i de landsomspennende bedriftene, mer eller mindre behov for å lykkes med å nå målene ut i fra den spesifikke skolens lokale pedagogiske filosofi.

Det viktigste oppgaven for skolen er dannelses- og kvalifiseringsoppdraget som ligger i skolens formålsparagraf §1 - 1. Kunnskapsløftet har lagt opp til at ansvaret i skolen er flyttet så nærme eleven som mulig, og da er rektor den øverste ansvarlige på skolen (Aasen, Møller, Prøitz, Rye, & Hertzberg, 2012). Men oppgaven med undervisningen er det lærerne som i første rekke utfører. Lærerne er omgitt av en rekke faktorer som påvirker deres undervisning, og øker kompleksiteten i lærernes oppgaver med å sikre elevene gode resultater. Så lærerne kan ikke klare denne oppgaven alene (St.meld. nr. 31, 2007 - 2008). Som den øverste lederen i skolen, er rektor alene om ansvaret (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det betyr ikke at rektor skal løse alle oppgaver på egenhånd, fordi ledelse utøves først og fremst gjennom andre (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Opplæringsloven §9 – 1 er klar på at rektor er den individuelle skolens pedagogiske leder. I Stortingsmelding (St. meld.) 31, Kvalitet i skolen, står følgende "Rektorene er pliktige til å holde seg fortrolig med den daglige skolevirksomheten og arbeide for å videreutvikle denne" (2007 - 2008, s. 44). Krav til rektor angående skoleutvikling er en absolutt. Rektor har en plikt til å få med seg lærerne på endringer i skolen. Disse endringene kan noen ganger være ønsket, og noen ganger uønsket. Det er større press på endringer fra transnasjonale organer, som igjen påvirker lokale forhold med tanke på tradisjoner, verdier og praksiser (Moos, 2013). Disse endringene kan komme som styringer utenfra gjennom lover fra staten, pålegg fra skoleeier, eller som ideer innad i skolen fra rektor eller lærerne. Forskning viser det er

vanskelig å få med seg alle lærere på endringer, og det er vanskelig å få endringene til å bli varige (Nygård & Røvik, 2014).

Rektor må inneha mye kunnskap og kompetanse innen hva som former ideer, hvordan disse ideene kan implementeres i lokal kontekst og kultur (Røvik, 2014b). "En leder er per definisjon ansvarlig for alt som skjer innenfor egen virksomhet, og har i den forstand en arbeidsgiverrolle. I tillegg til ansvaret for sin egen virksomhet har alle ledere et medansvar for helheten i organisasjonen" (Utdanningsdirektoratet, 2016). OECD har kommet frem til at det ikke finnes en modell for skoleledelse som direkte kan overføres mellom forskjellige skole og system – nivåer, fordi dette er så kontekst avhengig (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Mintzberg (2009) viser til at hvordan du leder er avhengig av konteksten du leder i. I denne lokale konteksten finnes det en organisasjonskultur (Hofstede, 2010a).

Nyere norsk og utelandskap forskning på ledelse i skolen peker også på kulturen i skolen som organisasjon som en viktig faktor for å lykkes, uten at forskningen griper konkret tak i hvordan dette kan løses (Aas, 2011; Aasen et al., 2012; Berg, 2014; Dale, 2006; Eggen, 2011; Fuglestad, 2006; Glosvik, Langfeldt, & Roald, 2014; Gunnulfsen & Hall, 2015; Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011; Moos, 2013; Ottesen, 2011; Pont et al., 2008; Rognaldsen, 2008; Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014).

"Jeg tror ikke vi kan øke vår forståelse av ledelsesprosesser uten å ivareta kompleksiteten i dem" (Sørhaug, 2004, s. 38). Denne oppgaven vil bruke nyere norsk og en svensk forskning på implementering av reform og elementer i reformen, og implementeringer av ideer i skolen, i analysen, for å se på hvordan rektor som leder praktisk kan løse det organisasjonskulturelle i implementeringen med lærerne i lokal kontekst.

1.2 Tidligere forskning på feltet, og grunnlaget for min forskning

Ledelse av skolen har kommet veldig i fokus de siste årene, og da spesielt etter Kunnskapsløftet, som bringer med seg ansvarliggjøring. Ansvarliggjøringen flytter ansvaret for resultater så nærme eleven som mulig. Dette ansvaret faller da på rektor som skolens øverste leder.

OECD undersøkelse om rektorer i medlemslandene *Improving school leadership* (Pont et al., 2008), beskrives det at skoleledelse er blitt en politisk prioritet. Grunnene til at skoleledelse er blitt en politisk prioritet, er økt autonomi til skolene og økt resultat fokus. Autonomien, resultat fokus og ansvarliggjøring har gjort det nødvendig å fokusere på skoleledelse.

Lederskap kan bli sett på som en prosess av påvirkning. Der er stort rom for forbedring i feltet. Som et resultat av denne OECD undersøkelsen ble det opprette en rektor utdanning på utvalgte universiteter som kunne lever denne utdanningstjenesten. Rektorutdanningen ble basert på kompetanser og ferdigheter spesifisert av Udir (Lysø et al., 2011). Skoleledelse har samtidig fått fokus i stortingsmeldinger (St.meld. nr. 30, 2003 - 2004; St.meld. nr. 31, 2007 - 2008).

1.2.1 Tidligere forskning på feltet

Fuglestad (2006) gjør rede for forskning fra England, hvor fokuset har vært på distribuert ledelse og pedagogisk ledelse. Fuglestad skriver at dette perspektivet faller sammen med perspektivet de bruker i forskningen på demonstrasjonsskoler, brukt i boka *Ledelse i anerkjente skoler* (Møller & Fuglestad, 2006b), som kapittelet til Fuglestad er hentet fra. Fuglestad (2006, s. 198) har forsket på ledelse som kulturutvikling, og skriver i avslutningen, "Men med et teoretisk perspektiv fanger en ikke alt som er vesentlig ved leing i skolen. Vi ser på våre analyser og drøftinger som et supplement til andre innfallsvinkler for å forstå ledelsesprosesser i skolen". I boken *Rektor som leder og sjef – Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* problematiserer Møller (2011) at styringsdokumentene signaliserer spenninger mellom forskningsbasert styring og praksis, opp mot normbasert og erfaringsbasert yrkesutøvelse. Samtidig som Møller argumenterer for en profesjonsvinkling på skolelederrollen, og gjennom dette argumenterer for å knytte vitenskap opp mot erfaring. I en artikkel problematiserer Moos presset fra den globale utviklingen opp mot de lokale verdiene, og hvordan skoleleder er avhengig av kreativitet, for å jobbe med å samle forventningspresset fra aktører på utsiden, samtidig som skoleleder skal gi den lokale skolen en felles mening. Ärlestig (Ärlestig, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2008c) har sett i sin doktorgradsavhandling, og artikler tilknyttet avhandlingen, på hvordan skoleledere kommunisere i den lokale konteksten i suksessfulle skoler. Eggen (Eggen, 2011) har i boken *Vurdering for skoleutvikling* sett på hvordan systematisk vurdering av elever og skoler er vesentlig for å drive skoleutvikling videre. Mens Glosvik et al. (2014) har i boken *Rektorrollen – Om å skape ledelse i skolefelleskap*, sett på prioriteringer i rektors handlingsvalg, og hvordan valget av en retning, viser at det finnes andre retninger.

Så om spørsmålet er, hva tidligere forskning sier om rektorrollen som skoleleder? Så er en felles nevner at forskerne er enig om er at det er en kompleksitet i rektorrollen som er vanskelig å kunne gi en konkret beskrivelse av.

1.2.2 Begrunnelse for min forskning

Mintzberg (2009) som har forsket på og skrevet om ledelse i fire tiår, har kommet frem til at ledelse ikke er en profesjon. Det finnes ikke en definitiv ledelsesstil, ledelsesstilen er avhengig av konteksten, som ledelsesgjerningen er utført i. Ut ifra de lederne Mintzberg har studert, har Mintzberg funnet ut at de i varierende grad, avhengig av konteksten, bruker en kombinasjon av vitenskap, estetikk og handverk i sin utøvelse av ledergjerninger i praksis. Med Mintzberg teori om leders handlinger i praksis som utgangspunkt ønsker jeg å se på rektors arbeid med skoleutvikling i lokal kontekst, og hvordan rektor håndterer skoleutvikling sammen med lærerne.

Jeg ønsket ikke å gi en casebeskrivelse av rektors arbeid ved å gjøre intervjuer eller observasjon av rektorer. Derfor har jeg valgt å analysere fem tidligere forskningsbidrag ut i fra tre forskningsspørsmål, der hvert forskningsspørsmål søker et konkret problem, men spørsmålene dekker opp om en helhet i rektors arbeid med skoleutvikling og implementeringer av reformer eller ideer i skolen, en helhet som er reflektert i problemstillingen.

Hver av forskningsspørsmålene basere seg på teorier som ikke er direkte knyttet til skoleforskning, og sammen med bruken av Mintzberg oppfatning av leders arbeid i praksis, vil jeg forsøke gjennom forskningsspørsmålene, å analysere de utvalgte forskningsbidragene ut i fra begreper som tidligere ikke er brukt på de utvalgte forskningsbidragene, og knytte dette opp til problemstillingen i drøftingen. Ved å se på forholdet mellom rektor og lærerne i arbeidet med implementering av reformer og ideer for skoleutvikling gjennom teorier som ikke tidligere er brukt, ønsker forskeren at denne oppgaven kan være en ny innfallsvinkel, og et supplement til hvordan rektor kan arbeide praktisk med implementeringer av reformer og ideer i skolen.

1.2.3 Utvalgt forskningsbidrag for bruk i analysen

Denne oppgaven ønsker å analysere nyere forskningsbidrag fra nordiske forskere som jobber innen samme tradisjon. I kapittel 4 gjøres en analyse basert på forskningsspørsmålene, og utvalgte teori, opp mot utvalgt forskningsbidragene. Forskningsspørsmålene søker funn som kan drøftes gjennom problemstillingen og teori.

Forskningsbidraget brukt i analysen vil være to kapitler hentet fra boken *Reformideer i norsk skole* (Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014), boken tar for seg hvor reformer og ideer kommer fra, og hvordan disse blir implementert i skolen. Kapitlene hentet fra boken er; *Hit, men ikke lengre. Når Lean skal løftes inn i klasserommet* (Nygård & Røvik, 2014), og

Klasseledelse – fra nasjonal ide til lokal skoleutvikling (Rotvold, Rørnes, & Stjernstrøm, 2014). To kapitler fra rapporten *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte* (Aasen et al., 2012), rapporten tar for seg forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementering av Kunnskapsløftet. De to kapitlene som er valgt ut her omhandler rektor og lærer, og vil være; kapittel 6, *Rektorer og læreres/instruktørers forventninger, vurderinger og oppfølging*, og kapittel 7, *Implementeringer av sentrale elementer i reformen*. Den siste artikkelen er del av Helene Ärlestigs doktoravhandling (Ärlestig, 2008a), doktoravhandlingen omhandler samhandlingen mellom organisasjonsstruktur og - kultur og rektors kommunikasjon med lærerne for bedre undervisning og læringsutbytte for elevene, artikkelen er; *Principals' communication inside schools: A contribution to school improvment* (Ärlestig, 2007b).

1.3 Masteroppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Rektor skal være skolens pedagogiske leder som sikrer elevene dannelses – og kvalifiseringsoppdraget beskrevet i formålsparagrafen. Skolen skal gi elevene muligheter for et godt læringsutbytte. Rektor kan ikke gjøre denne jobben alene, rektor er da avhengig av å ha med seg lærerne. Lærerne har en profesjonell yrkes identitet, samtidig med at de opptrer i grupper, og som individer, innad i skolen som organisasjon. Mangelen på samsvar mellom sosiale organisering og kulturelle verdier vil presse fram endringer, enten i den sosiale organiseringen eller i organisasjonens verdier (Fuglestad, 2006).

Forskning viser at lærerne ikke alltid er koblet på hva rektor og skolens mål er (Aasen et al., 2012; Ärlestig, 2007b, 2008a). Oppgavens mål vil være et forsøk på å belyse hvordan rektor kan legge til rette for pedagogisk utvikling av skolen sammen med lærerne som gruppe og individer, slik at rektor og lærerne er enig om målene skolen bruker for at elevene skal få best mulig læringsutbytte sett ut i fra nyere norsk og svensk forskning.

Dette leder til følgende overordnet problemstilling: *Hvordan kan rektor som leder for det pedagogiske arbeidet, legge til rette for endringer ved skolens praksis i lokal kontekst, i arbeid med reformer eller ideer?*

For å kunne besvare problemstillingen, stilles det tre forskningsspørsmål. Hvert av forskningsspørsmålene vil bli analysert, som isolerte spørsmål ut i fra teorien spørsmålene støtter seg til. I den store sammenhengen er ikke forskningsspørsmålene isolert tilknyttet problemstillingen, men de er del av en større helhet som griper inn i hverandre på mange plan. I drøftingen av problemstillingen vil disse forskningsspørsmålene utfylle hverandre i besvarelsen av en større helhet. Forskningsspørsmål oppgaven bruker er:

- Hvilken rolle har rektor ovenfor lærerne i implementering av ideer i skolen sett ut i fra deltaker og tilskuer perspektiv fra Skjervheim?
- Hvordan implementeres og transformerer rektor og lærere ideer og reformer i skolens daglige drift sett ut i fra Røviks teori om translasjon som alternativ implementeringsdoktrine?
- Hvordan jobber rektor med implementering av ideer ut i fra strategi, struktur, kontroll og kultur sett i lys av Hofstede organisasjonspraksis og - verdi ved symboler, helter og ritualer?

Teorien er valgt ut i fra teoretiske perspektiver som ikke tidligere er brukt sammen for å belyse rektors arbeid med implementering av reformer og ideer sammen med lærerne i en lokal kontekst. Først og fremst må rektor og lærere samarbeide og ha en felles forståelse for de reformer og ideer som skal implementeres. Skjervheim (Skjervheim, 1996) teoretiserer nettopp dette treleddede forholdet mellom ego (rektor), alter (lærerne) i arbeidet om et felles saksforhold (reformer og ideer). Rektor som leder deltar i en gitt lokal kontekst sammen med lærerne, i denne konteksten er det også en lokal kultur i organisasjonen. Hofstede (Hofstede, 2010a) har utarbeidet en teori om kultur i organisasjoner, ved at organisasjonens verdi ligger i organisasjonens praksis. Det tredje elementet som dukker opp i det andre forskningsspørsmålet er hvordan reformer og ideer skal implementeres. Røvik (Røvik, 2014b) har utarbeidet en alternativ implementeringsdoktrine, som Røvik har kalt translasjonsteori, og kan være et supplement til tidligere implementeringsdoktriner som hierarkidoktrine, profesjonsdoktrine og nettverksdoktrine. Røviks teori handler om hvordan ledere best kan oversette en ide fra en kontekst til en annen. Tilknytningen av de tre teoretiske perspektivene gir mulighet for å analysere et og et forskningsspørsmål, selv om de griper inn i hverandre, slik at dette kan drøftes sammen med Mintzberg lederperspektiv, som en helhet ut i fra problemstillingen. Ved bruk av teori på denne måten, forventer forskeren at rektorsrolle som pedagogisk utviklingsarbeider åpnes for en ny innfallsvinkel, og vil være et supplement til tidligere forskning på rektorrollen. Mintzberg lederperspektiv, og de tre andre teoriene tilknyttet forskningsspørsmålene vil bli gjort rede for teoretisk i kapittel 2.

1.3.1 Problemstillingens avgrensning.

Opgavens problemstilling ønsker å belyse hvordan rektor kan jobbe som pedagogisk leder, i tråd med opplæringsloven §9 – 1, ved implementering av ideer i skolen, slik at reformer og ideer kan blir en del av skolens praksis, for økt resultat i skolen. Oppgaven søker å finne svar på hvordan rektor kan jobbe innover i organisasjonen med implementering av ideer i lokal

kontekst. Selv om eksterne faktorer spiller inn på den indre lokale konteksten, blir kontekst i oppgaven definert ut i fra indre faktorer.

I implementeringen er det rektors rolle som deltager og tilskuer som blir drøftet, selv om lærerne er en viktig del av implementeringen er det rektor som er fokuset i et deltager perspektiv sett ut i fra teori fra Skjervheim (Skjervheim, 1996).

Rektor har mange oppgaver som også må håndteres utover dette, men de blir ikke adressert i denne oppgaven. Administrative og eksterne oppgaver er dermed ikke inkludert i problemstillingen.

Teoriene som brukes med tilknytning til forskerspørsmålene, og den videre drøftingen av oppgavens hovedproblemstillingen begrenses på følgende områder. Bruken av Hofstede (Hofstede, 2010a) begrenser seg til Organisasjonskultur og – praksis, de nasjonale kulturuttrykkene vil ikke bli brukt i analyse eller drøfting, men vil bli teoretiserte for å gi et bedre innblikk i organisasjonskultur, siden disse ikke er to sider av samme sak. Røvik har lansert implementeringsdoktrinen translasjonsteori, som et alternativ til tidligere implementeringsdoktriner. Denne implementeringsdoktrinen bruker både dekontekstualisering (hvor ideen kommer fra) og kontekstualisering (hvor ideen skal implementeres) teori, og siden oppgavens problemstilling vender seg mot lokal kontekst, vil ikke dekontekstualisering av ideer bli brukt.

1.4 Oppgavens struktur og oppbygning

Kapittel 1 tar for seg innledningen, problemstillingen, problemstillingens avgrensning og forskningsutvalg og tidligere forskning på feltet.

Kapittel 2 utdyper teorien tilknyttet forskningsspørsmålene, og teorien tilknyttet rektor som leder i et overordnet perspektiv.

Kapittel 3 bringer frem oppgavens teoretiske utgangspunkt, metodologi, og forskerens ontologiske ståsted.

Kapittel 4 bruk de tre forskningsspørsmålene med tilhørende teoretiske begreper til å analysere fem utvalgte forskningsbidrag som er tilknyttet implementering av reform eller ideer for skoleutvikling.

Kapittel 5 drøfte problemstillingen gjennom bruk av analysen og teori.

Kapittel 6 ønsker å gi et svar på problemstilling ut i fra funn i analysen og drøftingen av problemstilling.

Litteraturliste vil være det siste i oppgaven.

2 Teori

Oppgaven har en overordnet problemstilling, som vil bli drøftet rundt rektor som leder i skolen ved implementering av reformer og ideer. Første del kapittel vil avklare hva rektors rolle som leder innebærer. Drøftingen vil skje gjennom bruk av funn i analysen og teori tilknyttet rektor som leder for skoleutvikling. I analysen vil det bli brukt tre forskningsspørsmål som bygger på teori som vil bli utdypet i dette kapitlet.

Rektors samarbeid med lærer ved implementering av reform eller ide i den organisasjonskulturelle konteksten til den lokale skolen vil være det overordnede fokuset. Oppgaven har tre forskningsspørsmål som utgjør deler av en større helhet. For at disse delene ikke bare skal være deler, men deler av en større helhet, vil det være viktig å avklare i forkant hvordan disse begrepene henger sammen, samtidig som begrepenes innholdsmessige betydning klargjøres for oppgaven. Denne avklaringen av begreper vil gjøre leseren mer bevisst på hva forskeren har tenkt i analysen av tidligere forskning, og drøftingen av teori tilknyttet hovedproblemstillingen.

Det første forskningsspørsmålet tar for seg rektor som ego og lærere som alter i samarbeid om reformer og ideer som er innholdet. Forholdet mellom rektor, lærere og reformer og ideer vil bli analysert ut i fra det treleddede forholdet mellom ego, alter og innholdet beskrevet av Skjervheims (1996) i *Deltakar og tilskodar*. Det andre forskningsspørsmålet tar for seg hvordan disse ideene implementeres og transformeres i skolen analysert ut i fra Røvik (2007, 2014b) beskrivelse av translatørkompetanse som en alternativ implementeringsdoktrine. Det tredje forskningsspørsmålet tar for seg hvordan implementeringen av reformer og ideer påvirker organisasjonskulturelle verdier i organisasjonen ut i fra Hofstede (2010a). Hofstede organisasjonskulturelle verdier knyttes til organisasjonens praksiser definert ved symboler, helter og ritualer. For å ha mulighet til å være en effektiv leder er rektor avhengig av å ta hensyn til organisasjonens praksiser i daglig drift og ved forandringer. Organisasjonspraksisene er avhengige av et gjensidig påvirkende forhold mellom strategi, struktur, kontroll og kultur.

Disse tre forskningsspørsmålene knytter sammen oppgavens problemstilling, ved belyse hvordan rektor deltar ved implementering av reform og ideer, og hvordan og hvilke hensyn rektor tar til kontekst og kultur hvor reform eller ideene implementeres.

2.1 Rektor som leder

Udir har laget en kompetansemodell for skoleledere, illustrert på side 49 figur 7, i delrapport 1 fra evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen, *Ledet til ledelse – Nasjonal*

rektorutdanning i grunn – og videregående skole i et internasjonalt perspektiv (Lysø et al., 2011). Modellen skisserer opp fire kjerneområder, ved *internt, utvikling, eksternt og kontroll*. Hvert av disse kjerneområdene er knyttet til tre forskjellige lag, kunnskaper ytterst, ferdigheter i midten og holdninger innerst, og i midten av modellen står det "Rolleforståelse. Trygghet i lederrollen. Mot og kraft til å lede" (Lysø et al., 2011, s. 49). Forholdet mellom *internt* og *utvikling*, knyttes om mot, samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av lærerne. Forholdet mellom *utvikling* og *eksternt*, knyttes opp mot, utvikling og endring. Forholdet mellom *eksternt* og *kontroll*, knyttes opp mot, elevenes læringsresultater og læringsmiljø. Forholdet mellom *kontroll* og *internt*, knyttes opp mot, styring og administrasjon.

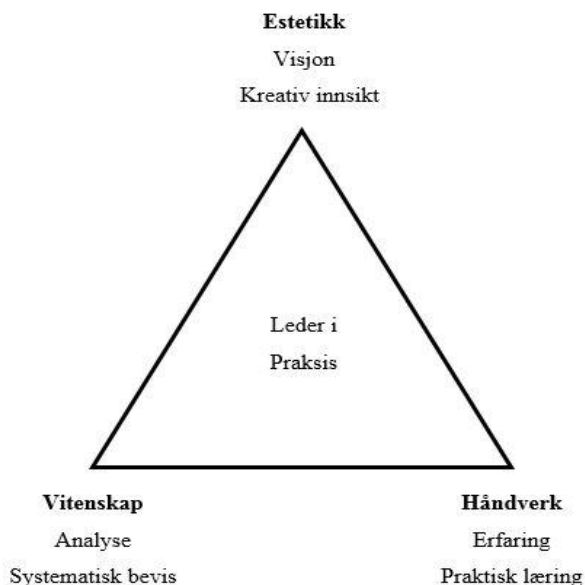
Det er viktig for analysen og drøftingen av forskningsspørsmål og hovedproblemstillingen i oppgaven at rektors oppgave som leder av pedagogisk utvikling er avklart. Rektor som leder skal påvirke hvordan skolen jobber med implementeringen av reformer og ideer ut i fra organisasjonskulturelle verdier. Opplæringsloven §9 – 1 plasserer rektor som skolens pedagogiske leder, men rektor skal også ha administrative evner. Administrative oppgaver er ikke adressert i denne oppgaven.

Rektor *skal* være pedagogisk leder og organisatorisk leder (St.meld. nr. 31, 2007 - 2008). Rektor skal med dette være leder for skolen i praksis. Rektor som leder i skolen skal skape forbindelse mellom skoleeier, skolens mål, reformer og lærernes pedagogiske praksis (Aasen et al., 2012). Rektor må da styre etter en gitt retning, og lede innenfor rammene i retningen (Hegghaug, 2015).

Denne oppgaven henter den teoretiske leder filosofien fra Mintzberg (2009). Mintzberg ser managing sammen med det å være leder, ved at managing, og det å være leder, ikke kan skilles fra hverandre. "Ledelse kan ikke bare delegere management, istedenfor å skille managere fra ledere, burde vi se på managere *som* ledere, og ledelse som management praktisert godt. (Mintzberg, 2009, s. 9, min oversettelse). En leder må derfor både styre og lede. Grunnet dette brukes leder som oversettelse til Mintzberg bruk av managere. Managere, management og managing har ikke samme betydning på engelsk som på norsk, derfor brukes leder konsekvent.

2.1.1 Mintzberg teori om Leder i praksis

Mintzberg (2009) vil ikke definere det å være leder som en profesjon, det er for mange variabler i kontekst og menneskelige faktorer for at det kan teoretiseres til en gjeldende teori. Mintzberg skriver at det å være leder må knyttes opp til praksis, denne praksisen er avhengig



Figur 1 (Mintzberg, 2009, s. 11, min oversettelse)

av erfaring og kontekst. Det å være leder er en praktisk handling, som skjer i praktiske situasjoner, og læres primært gjennom erfaringer, hvor igjen disse erfaringene har røtter i kontekst (Mintzberg, 2009).

Mintzberg har utarbeidet en trekant (se figur 1) som illustrerer det å være leder i praksis. Mintzberg knytter en leders praktiske handlinger opp til tre dimensjoner vitenskap, estetikk og håndverk. Håndverk binder alt sammen gjennom erfaringer, mens estetikken bringer frem ideer integrert i vitenskapens

analytiske orden og system.

Mintzberg (Mintzberg, 2009) knytter en leders personlige stil opp til *vitenskap* i form av; fakta, analyse, hode, resultater, informering, pålitelig, besluttsom, organisert, tenkende, perfektjonisme, *estetikk* i form av; ideer, intuitiv, hjerte, strategier, inspirerende, lidenskapelig, nyskapende, billedlig, visuell, optimistisk, *håndverk* i form av; erfaring, praktisk, nevenyttig, prosess, entusiastisk, hjelpsom, realistisk, gjøre det, handlekraftig. I en konstellasjon av personlige faktorer fra vitenskap, estetikk og håndverk vil enhver leder kunne finne sin personlige lederstil. Lederne Mintzberg har studert i sitt arbeide, hadde alle en slags lederstil, men dette kom ikke frem i hver handling.

Det kan skape en ubalanse ved å praktisere en ren tilknytning til en av hjørnene. Om tilknytningen er for sterk til vitenskap kan lederen blir for kalkulerende, og med dette stole for mye på vitenskapen. Om tilknytningen til estetikken blir for sterk kan det føre til at det kreative og kunstneriske blir brukt, bare for å bruke det. Om tilknytningen blir for sterk til håndverk og erfaring kan lederen bli for forsiktig, og nøle ved å begi seg inn på nye tiltak leder ikke har erfaring med (Mintzberg, 2009). Selv om ikke det å være leder er en profesjon med fundamentet i vitenskap, trenger en leder å analysere og bruke systematisk bevis basert på forskning, sammen med visjoner og kreative innsikt, praktisert gjennom erfaring fra lokal kontekst og praktisk læring fra handling (Mintzberg, 2009).

2.1.2 Leder i lokal kontekst

Hva lederen gjør er mest avhengig av hva, lederen står ovenfor i leder handlingen (Mintzberg, 2009). Det er ikke et spørsmål om personlig stil er viktig, men "...det handler mer om *hvordan* ledere gjør ting, inkludert avgjørelsene de tar og strategiene de lager, enn *hva* de gjør som ledere" (Mintzberg, 2009, s. 130, min oversettelse). Det går ikke å ta en ledelsesstil ut av kontekst, fra der ledelsesstilen praktiseres, lederen *må* danne et grunnlag av handlingene lederen skal gjøre, samtidig med at lederen *skal* gjøre handlingene. Lederens handlinger kommer da til syne ved lederens personlig uttrykk som enkelt kan tolkes og misforstås som en suksessfull ledelsesstil. Derfor er det viktig når en leder reflekterer over sin ledelsesstil, at lederen tar hensyn til konteksten praksisen ble utført i (Mintzberg, 2009).

"Personlig stil er viktig, uten tvil. Men det virker til å være mere om *hvordan* ledere gjør ting, inkludert avgjørelser lederen tar og strategiene lederne former, enn *hva* de gjør som ledere (Mintzberg, 2009, s. 130, min oversettelse).

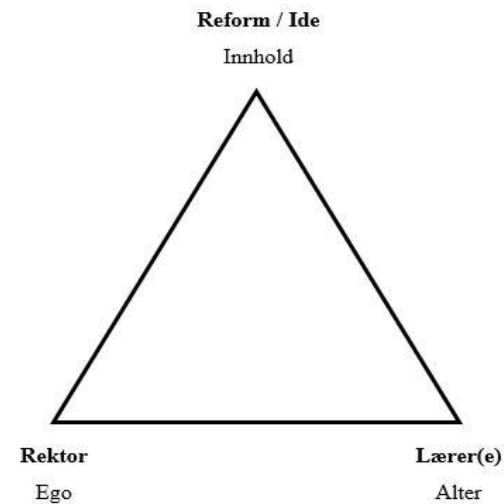
Det betyr ikke at personlig stil ikke teller, det betyr at personlig stil og kontekst teller sammen i et symbiotisk forhold (Mintzberg, 2009). Siden Mintzberg ser på det å være leder som noe som skjer i praksis, med dreiningspunkter i de praktiske leder handlingene, mellom bruk av vitenskap, estetikk og handverk. Kan Mintzberg brukes som et teoretisk utgangspunkt for drøfting av rektor som leder i organisasjonen ved implementering av reform og ideer i skolen. Rektor leder implementeringen av reformer og ideer i den lokale skolens kontekst. Hensikten med implementeringen av reform og ide er at det skal skje en praktisk forandring i skolen som organisasjon.

Leder er avhengig av å være dynamisk i sin ledelsesstil avhengig av kontekst (Lewin, 1967b; Mintzberg, 2009; Moos, 2013; Sørhaug, 2004). I enhver kontekst er det en underliggende organisasjonskultur, det viktigste ved organisasjonskulturen er å befeste kulturen slik at mennesker har større kunnskap, tar bedre avgjørelser og handler bedre (Mintzberg, 2009). "Rektorer bidrar, bevisst så vel som ubevisst, til hvordan strukturelle, kulturelle og ledelsesprosesser utvikler" (Årlestig, 2008a, s. 10 ,min oversettelse).

Mintzberger bruker ordet «*framing*», som vil bli innramming på norsk. Denne innrammingen definerer hvordan ledere griper fatt i jobben sin. "Ledere rammer inne arbeide deres ved å ta spesifikke avgjørelser, fokusere på spesifikke spørsmål, utvikle spesifikke strategier, og så videre, for å etablere konteksten for alle andre som arbeider i organisasjonen " (Mintzberg, 2009, s. 50, min oversettelse). Ved å ta avgjørelser, og ramme disse inne i organisasjonen, har lederen en mulighet til å forsterke eller forandre kulturen i organisasjonen. Organisasjonens kultur kan være vanskelig å etablere, samt forandre, men ved

å ikke gjøre noe, ved at leder ikke rammer inne organisasjonens mål, kan organisasjonen lett bli ødelagt (Mintzberg, 2009).

2.2 Treleddede forhold mellom ego, alter og innholdet (deltaker og tilskuer)



Figur 2 egen figur, inspirert av Skjervheim (1996)

Det første forskningsspørsmålet tar for seg forholdet mellom Rektor som ego, lærer(e) som alter og reformer og ideer som innholdet (se figur 2) ut i fra Skjervheims (1996) perspektiv i *Deltakar og tilskodar*.

Det viktigste er selv å ta valget i deltagelsen (Skjervheim, 1996). Menneske er fritt til å ta egne bevisste valg ifølge Skjervheim (1996), og når mennesket ikke lenger vil ta dette valget, og skylder på arv og miljø, flykter de fra friheten. Deltar ego med alter om et innhold som begge tar på alvor ville

begge få en utvikling og et nytt syn på innholdet. Ego som deltar i debatten, deltar i egen utvikling (Skjervheim, 1996). Ego kan også være med å skape alters utvikling, dette er hva Skjervheim (1996) kaller deltakerståsted, og dette er ikke forhåndsbestemt.

Skjervheim bruker psykologien som et eksempel på hvordan ego kan vurdere alter ved å objektivere alter. Denne objektiveringen fra ego mot alter, om den er bevisst eller ikke, kan bli sett på som angrepsposisjon. Ego fratrar alter friheten til å delta. "Ein Gjer den andre til eit faktum, ein ting i si verd. På denne måten kan ein skaffe seg herredøme over den andre" (Skjervheim, 1996, ss. 56 - 57). Skjervheim (1996) ønsker ikke å kritisere psykologien, men objektivierende holdninger, som bare ser innholdet fra en synsvinkel basert på fakta. I forholdet mellom ego, alter og innholdet trekker Dag G. Aasland (2014a) frem språket som viktig, ikke bare om det å forstå innholdet, men også asymmetrien mellom en profesjonell hjelper og den som skal hjelpes, fordi mennesker ikke bare er objekter, de er også subjekter. "Partene, som i utgangspunktet er ulike, har en gjensidig interesse av å oppnå en felles forståelse av det som er samarbeidets objekt, fordi samarbeidet tilbyr en måte å utvide og justere sin egen forståelse" (Aasland, 2014b, s. 40).

Rektor er avhengig av samarbeid med lærerne, dette samarbeidet har en asymmetri som et utgangspunkt ved at rektor ofte er den som tar opp sakene, og er ofte den som har definisjonsmakt. Rektor må være bevisst sin rolle som deltaker, og sørge for at lærerne får muligheten til å delta. Ut av deltakelse med synspunkter om et innhold, kan det oppstå et

felleskap, økt harmoni, og kreativitet mellom deltagende parter (Bohm, Factor, & Garrett, 1991; Hellesnes, 1992; Hofstede & Hofstede, 2010; Lewin, 1967b; Luhmann, 1995; Moos, 2013; Skjervheim, 1996). Det er ved å velge å delta, ved at subjektet blir subjektivt, vi hindrer å bli tilskuere hevder Skjervheim.

2.3 Translatørkompetanse – implementering av ideer til organisasjoners lokal kontekst

Det andre forskningsspørsmålet tar for seg hvordan rektorene implementerer reformer og ideer inn i skolens lokale kontekst. Det teoretiske perspektivet som løftes frem her er Røviks alternative translasjonsdoktriner.

Rektor er avhengig av å ha et forhold til hvordan reformer eller ideer skal implementeres i skolens lokale kontekst. Passer reformen eller ideen inn i eksisterende kultur eller må de forandres for å kunne tilpasses kulturen?

2.3.1 Implementeringsdoktriner

Røvik (2014b) lanserer translasjonsteorien som en alternativ implementeringsdoktrine der forståelsesmodellen er at "...implementering er oversettelser av praksiser og ideer mellom og innen ulike organisatoriske kontekster" (Røvik, 2014b, s. 414). Tidligere implementeringsdoktriner: *hierarkidoktrine* – som har en top/down filosofi, der hovedelementene er planlegging, styring og kontroll, *profesjonsdoktrine* – som har en bottom/up filosofi, der hovedelementene er at lærerne vet best hva som foregår i praksisfeltet, og dermed er best egnet til å implementere ideene, og dermed ha større sjanse for å legitimere ideen, *nettverksdoktrinen* – er ifølge Røvik ikke satt så mye ord på i litteraturen -, men har følgende hovedelementer med divergerende kompetanser, kapasitet, læring, motivering (Røvik, 2014b).

2.3.2 Dekontekstualisering og kontekstualisering av ideer

Røvik (2007) har sett på oversettelser av organisasjonsideer fra en organisasjon til en annen i boken *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjoner*. Her løfter Røvik frem to teorier *Dekontekstualisering* hvor det handler om å finne essensen i gode lokale ideer og spre dem i en litt annen innpakning. Spredningen av disse lokale ideene skjer ved at de fremstår som organisasjons ideer som vil fungere likt i andre organisasjoner andre steder. Den andre teorien er *Kontekstualisering* som handler om hva som skjer med en ide når den skal implementeres lokalt.

2.3.3 Translasjonsteori, oversettelsesmodus og oversettelsesregler

Organisasjonsteori fokuserer ofte på tilbudssiden, hvordan kan det levers bedre tjenester slik at det kan tjenes mer eller bli ansett bedre, men det er også viktig å ha fokus på hvordan bedriften forandres ved implementering (Røvik, 2007). Det er mange avveielser som må gjøres ved ide spredning i skolen, dette har Røvik, Eilertsen og Furu (2014) sett på i boken *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Røvik tar opp dette i det avsluttende kapittelet *Translasjon – en alternativ doktrine for implementering*, "Vi kan altså slå fast at reformideer blir oversatt når de forsøkes overført og implementert, og at oversettelsen og graden av omforming varierer i spennet fra reproduksjon og kopiering, via pragmatiske tilpasninger, og til det radikalt omvandelende" (2014b, s. 405).

Røvik (2014b) trekker frem begrepene oversettelsesmodus og oversettelsesregler, Røvik har beskrevet dette tidligere i boken *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon* (2007) og i kapittelet *Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet* (2014a). Røvik (2014b) bruker oversettelsesmodusene *reproduserende modus*, *modifiserende modus*, og *radikale modus*. *Reproduserende modus* handler om å gjenskape ideen fra en organisasjons kontekst til en annen organisasjons kontekst med ingen eller få endringer. Dette utgjør oversettelsesregelen kopiering. *Modifiserende modus* beskrives som en pragmatisk posisjon der det handler om å være tro mot ideen, men at det tas hensyn til at ideen skal oversettes fra en organisasjonskontekst til en annen organisasjonskontekst, ideen går med dette gjennom en moderat prosess der det legges til eller trekkes fra. Addering utgjør ofte den typiske oversettelsesregelen her. *Radikal modus* ser ideen som en inspirasjon og ingrediens som kan komme til uttrykk i lokal kontekst, ideen må omvandles for å tilpasses lokale hensyn. Den typiske oversettelsesregelen her er omvandling.

2.3.4 Oversettelseskompetanse i lokal kontekst, lykkes eller mislykkes

Rektor som skolens pedagogiske leder vil være den som knytter opp ideene til den lokale konteksten. "Forskjeller i oversettelsenes kvalitet vil med stor sannsynlighet variere med oversetternes kompetanse" (Røvik, 2014b).

Røvik (2014b) knytter tre begreper opp mot oversettelseskompetansen. *Presise begrepsverktøy*, "Oversettelser av praksiser og reformideer er, som i oversettelse av språk, en samling aktiviteter preget av regler og mønster" (Røvik, 2014b, s. 406). Det er derfor viktig at rektor viser bevissthet i oversettelsen av ideer til den lokale konteksten, og ikke går i gammel vanes makt, som hindrer refleksjon over hvilke oversettelsesregler som kan brukes (Røvik, 2014b). *Kontekstkunnskap*, "Oversettelse handler grunnleggende sett om å formidle mellom

ulike kontekster" (Røvik, 2014b, s. 407). Det er da viktig at rektor som oversetter i den lokale skole konteksten har gode kunnskaper om hvor ideen kommer fra, og hvorfor denne blir trukket frem, slik at rektor kan gjøre de rette valgene i konteksten den skal oversettes til (Røvik, 2014b). *Kunnskap om bruk av oversettelsesregler*, regler har forskjellige betingelser for bruk, det er viktig at rektor kjenner til dette i arbeid med moduser og regler (Røvik, 2014b).

Mislykkede forsøk på idéoverføring kommer til uttrykk på tre hovedmåter. Den første er frikobling, dvs. at ideer tas inn, men ikke tas i bruk. Den andre er frastøting, dvs. at ideer tas inn og forsøkes tatt i bruk i praksisfeltet, men blir så av ulike grunner lagt vekk, altså «frastøtt». Den tredje hovedtypen av mislykkede idéoverføring er tilfeller der ideen tas inn og tas i bruk, men gir andre effekter enn forutsatt (Røvik, 2007, s. 320).

Hvordan translasjonen av ideer kan mislykkes er også avhengig av kompetanse og kunnskap hos translatøren. "Kildene til oversetterens kunnskap om kontekstspesifikke betingelser for oversettelser vil være egne og andres erfaringer, i tillegg til forskningsbaserte innsikter" (Røvik, 2014b, s. 408). Dette betyr at for å ha gode kunnskaper om oversettelser bør rektor være høyere utdannet og bør ha praktisk erfaring med hvordan ideer fungerer i fra en kontekst til en annen. "Ideer – ikke ting som skal overføres eller implementeres. Et kjennetegn ved translasjonsteoretiske tilnærminger er at reformideene teoretiseres som ideer som kontinuerlig endres når de overføres og iverksettes" (Røvik, 2014b, s. 411).

2.4 Hofstede kulturbegrep

Det tredje forskningsspørsmålet er knyttet opp mot organisasjonskultur i Hofstede perspektiv. Men i organisasjoner jobber også mennesker som er individer, disse individene har med seg en personlighet som er kulturelt betinget. Det er derfor nødvendig å samtidig belyse de individuelle kulturuttrykkene. Dette for at det skal være lette å forstå at en organisasjon kan ha en kultur, samtidig som at de kan være grupperinger innad i organisasjonen som har andre kulturelle identiteter enn andre grupperinger i organisasjonen. I tillegg er individet bærer av en individuell yrkesidentitet.

2.4.1 Generelle kulturelle programmeringer

Geert Hofstede og Geert Jan Hofstede med hjelp av Michael Minkov på tredje utgaven av *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival* (2010b) har sett på grunnleggende dimensjoner av nasjonale kulturer. Kultur er et sosialt fenomen, mennesker er ikke født med en kultur, men inn i en. Det er

umulig å være bærer av noen slags kultur alene, det betyr ikke at den individuelle ikke er bærer av kultur, men det kulturelle kommer først til uttrykk i møte med andre. Hofstede & Hofstede (2010) har brukt analogien fra data programmering til å kalle mønstre av tanker, følelser, og handlinger mental

programmering, men de understreker

at det ikke betyr at mennesker er programmert slik som datamaskiner er. For selv om mennesker har en

forhåndsforståelse betyr ikke dette at de ikke kan avvike fra dette i handlinger som er nye, kreative,

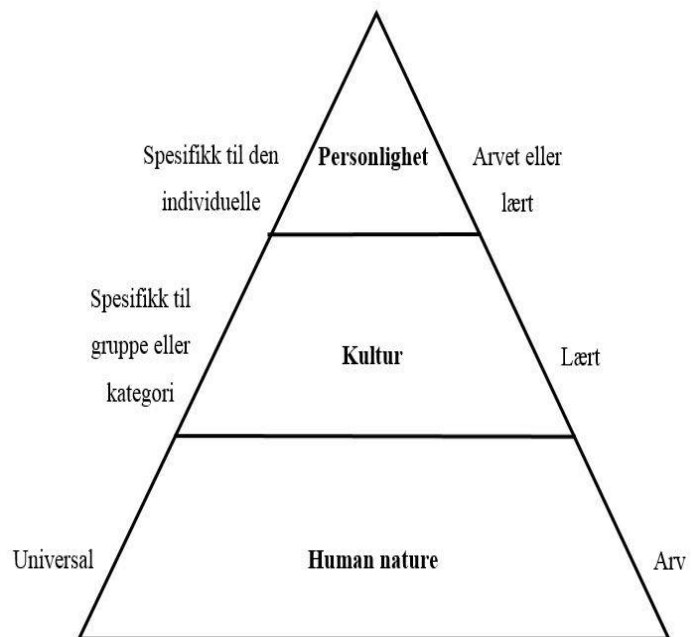
destruktive eller uventet. Ut fra sin forståelse av kulturell

programmering som uskrevne regler i det sosiale spillet, definerer de

kultur: "som den kollektive

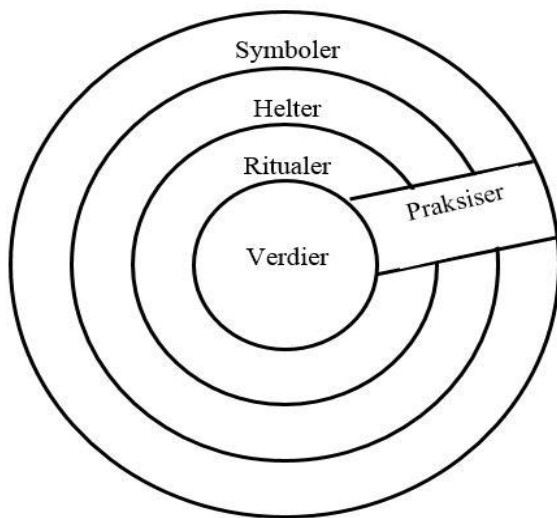
programmeringen av sinnet som distingverer medlemmene fra en gruppe eller kategori av mennesker fra andre" (Hofstede & Hofstede, 2010, s. 6, min oversettelse). For å vise skille mellom human nature og den individuelle personlighet har de utviklet en modell som viser tre unike nivåer av mental programmering (Hofstede & Hofstede, 2010, s. 6).

Figur 3. viser på nederste nivå human nature, som er hva alle mennesker har felles. Det som er arvet innen genen våre. De forhåndsbestemte fysiske og grunnleggende fysiologiske funksjoner. Menneskelige evner til å føle frykt, sinne, elske, glede, sorg, og skam. Men hva man gjør med disse følelsene, hvordan man uttrykker dem, det er modifisert av kultur. Kultur ligger i det midtre rommet. Disse uttrykkene er lært i den gruppen individet tilhører. I starten er det familien som setter premissene for hva individet lærer, etter hvert som en blir eldre følger fra andre grupper og kategorier som skole, arbeid, vennegrupper, fritidsgrupper, osv. mens det øverste laget er personaliteten til den individuelle. Denne personligheten er unik for individet. Individets personlighet er ikke delt med noen, den er lært ved påvirkning av interaksjoner med andre og ved unike personlig opplevelser.



Figur 3 (Hofstede og Hofstede, 2010, s.6)

2.4.2 Kulturelle manifestasjoner



Figur 4 (Hofstede og Hofstede, 2010, s.8)

Hofstede og Hofstede (2010, s. 8) knytter fire manifestasjoner til kultur, disse er symboler, helter, ritualer, og verdier. De illustrerer dette ved hjelp av en "løk" med fire lag (se figur 4). Symboler er ord, bilder, gester, eller objekter som de i den kulturelle gruppen eller kategorien kjenner igjen. Helter er personer som er i live eller døde, virkelige eller billedlige som har karakteristikk som er høyt verdsatt i kulturen til gruppen eller kategorien, og fungerer dermed som en rollemodell for oppførsel. Ritualer er

kollektive aktiviteter, som ikke har noe med det endelige resultatet å gjøre, men innenfor kulturen er de sosialt essensielle. "Ritualer inkluderer diskurs, måten språk er brukt i tekst eller tale, i daglige interaksjoner, og i kommunikasjon av hva vi tror" (Hofstede & Hofstede, 2010, s. 9 ,min oversettelse). I figur 4 ligger praksiser på tvers av de tre ytterste lagene. Disse praksisene kan observeres av andre enn de som er inn i gruppen, men lagenes kulturelle mening er usynlig og ligger i hvordan de på innsiden av gruppen tolker praksisene av dem. Verdier er den innerste sirkelen, og verdier blir tilegnet tidlig i livet, og er de vanskeligste å forandre. Mange verdier ligger i underbevisstheten, er ofte usynlige, og er derfor umulig for andre å observere.

2.4.3 Nasjonale kjennetegn utarbeidet fra manifestasjonene

Nasjoner har forskjellige uttrykk av symboler, helter, ritualer, og verdier. Ut i fra nasjonale uttrykk i kulturen har Hofstede og Hofstede i boken *Cultures and organizations: software of the mind* (Hofstede, 2010b) over tid utarbeidet fem nasjonale kjennetegn, og ved hjelp av Minkov har de kommet frem til at det totalt er seks kjennetegn på nasjoners kulturelle uttrykk, i korte trekk er disse: 1. *Makt distanse*, relatert til de forskjellige løsningene på de grunnleggende problemene av menneskelige ulikheter. 2. *Unngåelse av usikkerhet*, relatert til nivået av stress i samfunnet i møte med usikker fremtid. 3. *Individualisme versus kollektivism*, relatert til integreringen av individer i primære grupper. 4. *Maskulinitet versus femininitet*, relatert til nivåene av emosjonelle roller mellom men og kvinner. 5 *Lang tid og kort tid orientering*, relatert til menneskers valg av fokus: femtiden eller nutiden og fortiden.

6. *Fråtsing versus tilbakeholdenhet*, relatert til tilfredsstillelse versus kontroll av grunnleggende behov for å nyte livet.

Verdiene kan bare oppleves ved hvordan mennesker reagerer i det gitte øyeblikket. Individet har ofte ikke svar på hvorfor de gjorde akkurat det, de bare følte det eller visste det. Verdier kommer da ofte i par med pluss - og minussider, som for eksempel: godt versus ondt, rent versus skittent, pent versus stygt, osv (Hofstede, 2011; Hofstede & Hofstede, 2010). Hofstede og Hofstede (2010) skriver at det normalt er kontinuitet i kulturen, men om du befinner deg strandet på en øde øy med en ny gruppe, vill denne gruppen danne nye kulturelle uttrykk ut i fra de iboende gamle uttrykkene, og påvirkning fra de sterkeste i gruppen. Det er først de ytre lagene som vil forandres, og verdier kommer til sist. Om barn fødes inn i gruppen, vil kulturen reprodusere seg selv. Det betyr ikke at kulturen er satt evig og varende, den kan forandres. Kulturen utsettes stadig for forhandlinger, og grenseutvidelser.

2.5 Hofstede & Hofstede kultur i organisasjoner

I det nasjonale kulturbegreper blir kultur referert til som den kollektive programmeringen av sinnet som skiller medlemmer fra en gruppe eller kategori. Hofstede (2010a, s. 344, min oversettelse) beskriver organisasjonskultur som "Den kollektive programmeringen av sinnet som distingverer medlemmer fra en organisasjon til en annen".

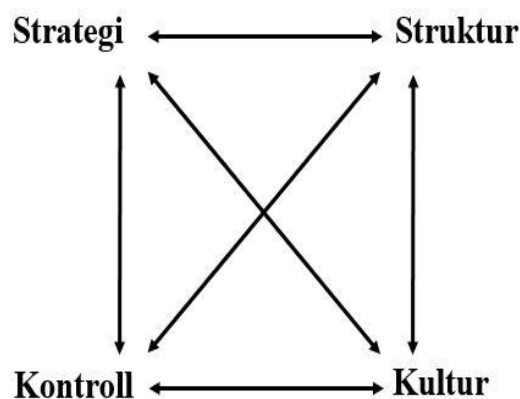
Ved å bruke begrepet kultur om nasjoner og organisasjoner blir det antydnet at dette er det samme, det er det ikke "en nasjon er ikke en organisasjon, og de to typene kultur er forskjellige ved natur" (Hofstede, 2010a, s. 346, min oversettelse). Nasjonale kulturer blir beskrevet som våre primære verdier som vi tilegner oss i de første ti leveårene sammen med familien, miljøet vi lever i, barnehage og skole. Mens organisasjonskulturer, som er praktiske og mere overfladiske, blir tilegnet senere i livet, som unge voksne når de primære verdiene er mer satte. I et forskningsprosjekt utarbeidet av Institute for Research in Intercultural Cooperation (IRIC), brukte IRIC, IBM studien - utarbeidet av Hofstede – som modell for tvernasjonal studie. I den studien kom det frem at rollene mellom nasjonale verdier og praksiser var omvendt i organisasjoner der sammenligning av ellers like mennesker utgjorde store praktiske forskjeller i forskjellige organisasjoner, men det var veldig lite spredning i verdier innad i organisasjoner (Hofstede, 2010a).

Det er sosialisering i organisasjonen som sørger for at den ansatte lærer praksiser ved symboler, helter og ritualer, og organisasjonens verdi kommer til uttrykk med hvordan de

ansatte utfører sin praksis (Hofstede, 2010a). Det viktigste med organisasjonskultur, er ikke kulturen i seg selv, men hva lederen gjør med den (Hofstede, 2010a).

Rektor som leder i skolen ved implementering av reformer eller ideer jobber med symboler, helter og ritualer. Reforme og ideer er bærere av symbolikk om en bedre praksis. Symbolene kan komme gjennom lovbestemmelser, eller fremstå som presse på skolen utenfra, med fortellinger om bedre løsninger på praksiser, for bedre resultater. Symbolene kan komme ferdig utarbeidet med helte beskrivelser i form av eksempler gjennom vitenskap eller praksiser. Praksisene har fungert i daglige ritualer i en annen skole eller organisasjon. Ritualer er pågående diskurser, daglige handlinger eller rutiner, som pågår i skolens praksis og daglige virke. Symbolene ved reformer eller ideer kan ikke bare plasseres inn i en skoles praksis, de må bearbeides, og bli en del av skolens praksis gjennom leders arbeid med de gjensidig påvirkende faktorene strategi, struktur, kontroll og kultur.

2.5.1 Leder av organisasjonskultur



Figur 5 (Hofstede, 2010a, s. 372)

Leder i en organisasjon er avhengig av å ta hensyn til organisasjonskulturen (se figur 5) ved implementering av ideer. I en leders arbeid med organisasjonskulturen har Hofstede funnet ut at "Strategier blir utført via eksisterende struktur og kontrollsystemer, og utfallet av dette blir modifisert av organisasjonskulturen – alle disse fire elementene er gjensidig avhengig av hverandre" (Hofstede, 2010a, ss. 371 - 372, min oversettelse).

Det kan være farlig som leder å anta hva organisasjonens kultur er, så en diagnose av organisasjonens kultur kan være nødvendig (Hofstede, 2010a). Når den kulturelle diagnosen er stilt vil det være mulig å legge en strategi for styrker og svakheter i organisasjonen. Strategien kan legges ved at leder benytter seg av sterke sider i organisasjonen, og hvordan lederen kan unngå svakheter i organisasjonen. Ut i fra dette kan det avgjøres om forandringen er nødvendig, og om eksisterende kultur kan bestå eller forandres (Hofstede, 2010a). Ved å se på organisasjons praksis, som et uttrykk for organisasjonens kultur, er det mulig å bruke *er*, istedenfor *har*, om kultur i organisasjonen. Ved å si at en organisasjon praksis, *er* et uttrykk for organisasjonens kultur, *er* kulturen noe som kan forandres (Hofstede, 2010a).

Kultur får ofte en «myk» karakteristikk, men å forandre den er ikke lett, og det kan trenges sterke midler for å forandre (Hofstede, 2010a). Hofstede trekker da veksler på strukturelle forandringer i form av omrokninger, flytting, sammenslåing av enheter, splitting

av enheter, osv. Den generelle regelen er at mennesker flyttes på vil de tilpasse seg en gruppes kultur, mens flyttes en gruppe, vil denne gruppen ta med seg kulturen (Hofstede, 2010a; Lewin, 1967a, 1967b). Ved omstrukturering av nye områder eller oppgaver, kan det bety nye forhold mellom personale, i denne personal omstruktureringen er det gode sjanser for å bli kvitt tidligere kultur (Hofstede, 2010a). Når nye strategier er lagt, strukturen forblir eller omstruktureres, er dette avhengig av kontroll. Denne kontrollen kan bestå av vedvarende, opprettholdt oppmerksomhet om forandringene og kulturen og/eller periodiske gjentatte diagnoser av kulturen (Hofstede, 2010a).

Hofstede (2010a) viser til at en organisasjons kulturelle verdi kommer til uttrykk gjennom en organisasjons praksis. Denne praksisen er ifølge Hofstede observerbar ved tre forskjellige nivåer i symboler (ord), helter (idealer, levende eller døde) og ritualer (daglige hendelser, diskurser) (se figur 4). Ved å se på organisasjons praksis, som et uttrykk for organisasjonens kultur, er det mulig å bruke *er*, istedenfor *har*, om kultur i organisasjonen. Ved å si at en organisasjon praksis, *er* et uttrykk for organisasjonens kultur, *er* kulturen noe som kan forandres (Hofstede, 2010a). I organisasjonens praksis, har rektor som skolens leder, sitt handlingsrom. Mintzberg (2009) hevder at det å være en leder ikke er en profesjon, det finnes ingen ideell ledelsesstil, ledelsesstilen avgjøres av konteksten ledere utfører handlingene i.

2.5.2 Hva defineres som indre Kontekst i oppgaven

Mintzberg har vondt for å gi en konkret beskrivelse av hvordan det er å være leder i en kontekst. Mintzberg (2009, s. 98) har studert kontekster som en leder må lede i, og isolert tolv faktorer, Mintzberg har summert disse tolv faktorene, og listet opp i fem grupper: *eksterne kontekster* (nasjonale kulturer, sektorer og industri), *organisasjonell kontekster* (form på organisasjonen, organisasjonens alder, størrelse og sted i utvikling), *jobb kontekst* (hvordan er hierarkiet i jobb utførelsen organisert), *midlertidige kontekster* (midlertidig press og moter innen ledelse), *personlig kontekst* (bakgrunn for posisjonen i stillingen, og personlig stil). Konklusjonen som Mintzberg trekker ut av leders arbeid i lokal kontekst er at det ikke går å isolere en faktor i en gitt kontekst ved avgjørelser, men lederen må se konteksten som en sammenheng, gjennom delene i hele sammenhengen.

"Rektor må også være filosofisk som reflekterer over praksis og stadig stiller spørsmålet om den er velegnet til å nå skolens overordnede mål om likeverd, rettferd og demokrati" (Fuglestad, 2006, s. 192). Rektor er blitt en skoleleder, ikke bare en administrator som utfører arbeidet sitt på bakgrunn av lover og retningslinjer, Glosvik et al viser til at en ikke trenger å forandre verdier og normer ved skoleutvikling, verdier og normer kan like fort

forandre seg gjennom strukturer og relasjoner mellom ansatte. Skolelederen kan klargjøre de formelle og uformelle målene i den lokale skolen. "Lederen av skolefelleskapets dialoger om verdier" (Glosvik et al., 2014, s. 100). Arbeidet med skolefelleskapets verdier knytter Glosvik et al. opp mot, strukturer av de formelle rammene for organisering i skolen, relasjoner i mellommenneskelige forhold, strategier som arbeidsmetoder og verktøy i utviklingsarbeid, omgivelsene til skolens indre liv. Denne måten å se rektor som pedagogisk leder på, er veldig lik Hofstede (2010a) beskrivelse av hva en leders arbeid med praktiske endringer i organisasjoner innebærer, med gjensidige påvirkende forholdene mellom strategier, strukturer, kontroll og kultur.

I Hofstede beskrivelse av faktorene strategi, struktur, kontroll og kultur finnes mange av de samme faktorene som Mintzberg brukte for å trekke frem en leders arbeid med kontekst for organisasjonen. Drøftingen videre i oppgaven bruker strategi, struktur, kontroll og kultur som definisjon av kontekst. Dette er fordi det er den lokale skolens kontekst, som legger grunnlaget for den lokale skolens kultur. "Det er derfor ikke slik at skolen har utviklet sin kultur isolert fra samfunnet. Det medfører at den kulturen som oppfattes som funksjonell i skolen, også er det for omgivelsene" (Christensen, 2000, s. 48). Symbolene som introduseres i skolen må kontekstualiseres med bruk av helter i form av eksempler slik at symbolene blir en del av de daglige handlingene. Dermed kan skolen oppnå en forandring i skolens kultur og dermed skolens praksis. Skoleutvikling er dessverre ikke så enkelt som det fremstilles her, men det legger grunnlaget for den videre drøftingen av problemstillingen i oppgaven.

2.6 Rektors behandling av kultur i organisasjonen

Ved at organisasjonspraksis læres så sent i livet, gjør at organisasjonens praksis ikke får den samme påvirkningen på individets iboende verdigrunnlag (Hofstede, 2010a). Individets verdigrunnlag er langt vanskeligere å forandre fordi dette er tilknyttet hvordan mennesker handler intuitivt i form av motsettende forhold, som for eksempel godt eller vondt, forbudt eller tillatt, unaturlig eller naturlig. Dette personlige verdi grunnlaget dannes i de ti første leveårene til individet, og individet har derfor vanskelig med å forklare hvorfor det gjør, akkurat, som det gjør, individet «bare» vet det at slik er det (Hofstede & Hofstede, 2010). Dermed er det lettere for en leder å skulle kunne forandre en organisasjons praksis, og dermed en organisasjons kultur, fordi menneskers praksiser er lettere å forandre enn menneskers indre verdi (Hofstede, 2010a).

Det vil være viktig for rektor å ha et verdi uttrykk for skolen, en retning rektor ønsker skolen skal gå i. For å oppnå verdi retning er rektor avhengig av å vite hvordan skolen *er* i

dag, trenger kulturen å forandres ved implementeringer av reformer og ideer eller kulturen i den lokale konteksten, slik at nye symboler blir en naturlig del av skolens praksis og verdi uttrykk. Trenger rektor å forandre på kulturen, kan dette gjøres ved at det legges en strategi, som følges opp i den eksisterende strukturen, eller om det må strukturelle forandringer på plass. Strukturforandringer vil bety nye omrokkeringer av personell i undervisning eller nye team eller avdeling strukturer. Kontroll vil handle om å gjøre diagnostisering av skolens kultur, og gjentatte stikk prøver. Slik blir kulturen forsterket eller forandret gjennom en gjensidig påvirkning fra strategi, struktur og kontroll som påvirker kulturen, som igjen over tid, vil påvirker strategien.

2.6 Teori for drøfting og analyse

Oppgaven vil ha en overordnet problemstilling som ønsker å se på hvordan rektor som leder av pedagogisk utvikling, kan få med seg lærerne for skoleutvikling i den daglige driften av skolen. Dette drøftes rundt Mintzberg (2009) beskrivelse av hvordan en leder jobber i praksis ut i fra kontekst. I praktiske handlinger bruker lederen elementer av vitenskap, estetikk og handverk, avhengig av konteksten lederen handler i.

En leder i en organisasjon står mellom et ytre og et indre presset, og er nødt til å innramme organisasjonens handlingsrom, gjennom å utvikle strategier slik at alle har et mål å arbeide etter (Mintzberg, 2009). I denne konteksten eksisterer det en organisasjons kultur, denne organisasjonskulturen kommer til uttrykk gjennom organisasjonens praksis, som også reflekterer organisasjonens verdi (Hofstede, 2010a). I organisasjoner implementeres det ofte ideer, som har behov for dekontekstualisering og kontekstualisering (Røvik, 2007). Rektor som leder må da implementere reformer eller ideer, som kommer utenfra, inn i skolens lokale kontekst, og tilpasse ideene til konteksten, kultur og individer. Lærerne er individer som bidrar til kultur i organisasjonen, og får å få med lærerne i prosessen med implementering, er rektor avhengig av å delta med lærerne slik at det kan forekomme en praksis endring i organisasjonen ved implementering av reformer eller ideer.

Teorien tilknyttet forskningsspørsmålene er en del av den større helheten som problemstillingen prøver å besvare. Disse teoriene vil bli brukt i separat i analysen, men siden hvert forskningsspørsmål er en integral del i besvarelsen av problemstillingen vil forskningsspørsmålene drøftes gjennom teori fra Glosvik et al. (2014), Johannessen og Olsen (2008a), Schön (2001) og Mintzberg (2009), og med det være en del av drøftingen for den overordnede problemstillingen.

3 Metode

Oppgaven er teoretisk, hvor dette er sett fra et hermeneutisk synspunkt fundamentert i Gadamer. Dette betyr at jeg ikke har samlet inn data selv. Jeg bruker et utvalg med fire bidrag fra nyere norsk forskning og et bidrag fra Sverige. En kort oversikt over hensikten og metodene brukt i disse bidragene vil bli nærmere beskrevet under punkt 3.4.

Hensikten med oppgaven er ikke å utvikle ny teori, men komme med et bidrag til skoleleders praktiske handlinger. Dette bidraget vil belyse hvor vi er ved hjelp av andres forskningsbidrag, og drøfte disse bidragene gjennom teori, som ikke har vært brukt på disse bidragene tidligere. Oppgaven har en overordnet problemstilling, tilknyttet tre forskningsspørsmål koblet opp mot teoretiske begreper belyst i kapittel 2. Disse tre forskningsspørsmålene vil bli analysert som egne deler, og deretter drøftet som en del av helheten.

Analysen og drøftingen vil ligge til grunn for konklusjonen, i konklusjonen vil hovedproblemstillingen besvares ut ifra en vekselvirkning mellom analysen og forskningsspørsmålene, som blir drøftet gjennom bruk av teori som ikke tidligere har vært brukt på forskningsbidragene.

Oppgaven er teoretisk, og vil prøve å besvare hovedproblemstillingen, ved å se på tilknytningen mellom tidligere forskning og teori tilknyttet analyse begrepene, og gjennom dette bruke analysen og teori til å se om det finnes noen generelle trekk, som kan danne grunnlaget for nye praksiser for rektorer.

Tilnærmingen til forståelse og analyse av det utvalgte materialet er en erfarings basert hermeneutikk, dette blir beskrevet under punkt 3.1. Under punkt 3.2 vil arbeidet med analysen bli beskrevet. Under punkt 3.3 vil oppgavens validitet og relevans bli beskrevet og gjort rede for.

3.1 Erfarings basert hermeneutikk

Allerede i innledningen til boken *Sannhet og metode* beskriver Gadamer (2010) sitt utgangspunkt med kritikk til positivismen, og positivismens instrumentelle rasjonalitet, med at forståelsen av en tekst åpenbart ligger i menneskets verdenserfaring. "Jeg vil oppsøke sannhetserfaring, som overskrider den vitenskapelig metodikkens kontrollområde overalt hvor den møter oss, og undersøke den særegne legitimering" (Gadamer, 2010, ss. 21 - 22).

Gadamer trekker da frem erfaringsområdene fra filosofien, kunsten og historien som har en egen tilkjenngivelse av sannheter, disse erfaringsområdene ligger utenfor vitenskapen metodiske midler av verifisering. Det er opp mot dette at Gadamer knytter forståelsens sirkel.

Forståelsens sirkel er ikke en «metodisk» sirkel, men et "...samspill mellom overleveringens bevegelse og fortolkerens bevegelse" (Gadamer, 2010, s. 331).

Den som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast. Han fremkaster en helhetlig mening i det øyeblikk en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger til en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten innebærer å utarbeide et slikt første utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lengre inn i meningen (Gadamer, 2010, ss. 303 - 304).

Dette betyr at jeg som leser danner meg en mening i det øyeblikket jeg leser noe som jeg skjønner, og ut i fra dette leser resten av teksten med en forhånds dannet meningen. Denne forhånds dannede meningen blir da et utgangspunkt for tekstens helhetlige mening. Den som forsøker å forstå, blir villedet av den forståelsen og erfaringen leseren er bærer av, og dette bryter med hva selve saken er (Gadamer, 2010). Dette betyr at jeg som leser må gå inn i teksten åpen for helheten, og ikke la deler av teksten blinde meg for den helheten teksten ønsker å vise. "Forgripelsen av helhetens mening blir til en eksplisitt forståelse når delen, som bestemmes ut fra helheten, på sin side også bestemmer helheten" (Gadamer, 2010, s. 329). Det er her Gadamer legger trykk på at sirkelen ikke har en formal natur som følger et spesifikt mønster, men er et samspill mellom den som overleverer et innhold til den som tolker innholdet.

Noen ganger må fortolkeren gå tilbake til delene for å forstå helheten, det er slik sirkelen utvider seg. Og når sirkelen utvider seg, utvider horisonten seg. "Horisonten ligger i grenselandet mellom det vi ser, og det vi ikkje ser eller oppfatter" (Fuglseth, 2006, s. 266). Horisonten er det som er mulig å se, men vi som mennesker eller forskere vet ikke hva som ligger bak horisonten. Forståelsen vi har av det som kan ses i horisonten kan også forandre seg ved nærmere ettersyn. Ved å stadig vende tilbake til delene vil helheten innordne seg i en større sammenheng som er berørt av forståelsen av delene er det mulig å stadig utvide forståelses horisonten (Gadamer, 2010). For at jeg som forsker skal kunne utvide horisonter vil da være viktig for å ikke la forforståelse hindre meg i å se helheten fordi deler av helheten sammenfatter med min forforståelse. Gadamer (2010) beskriver forståelsens sirkel som et ontologisk strukturmoment i forståelsen, fremfor en metodisk sirkel.

3.1.1 Erfaring og ontologi

Gadamer (2010) viser til at den erfarne ikke er blitt erfaren gjennom erfaring i seg selv, den erfarne er blitt det gjennom å være åpen for erfaringer. Erfaringens kommer i dobbel forstand med de vi har fra før og de vi erfaringer vi gjør. Ifølge Gadamer, er alle nye erfaringene vi

gjør, alltid negative, men disse negative erfaringen knytter Gadamer opp til en produktiv erfaring, der denne erfaringen gjør at vi oppdager noe nytt, og gjennom dette forstår den bedre. Denne negative erfaringen kan ikke skje med en tilfeldig gjenstand, men en gjenstand som gir opphav til bedre viten. "Den negasjon som ligger til grunn for dette erfaringsarbeidet, er en bestemt negasjon. Vi kaller denne typen erfaring dialektisk" (Gadamer, 2010, s. 394).

En beskrivelse av mitt ontologiske strukturmomentet, sammen med beskrivelsen i innledningen av mine tidligere yrkeserfaringer med ledere i private og fylkeskommunale organisasjoner, vil derfor kunne hjelpe forståelsen til leseren av denne forskningsoppgaven. Mitt ontologiske utgangspunkt er kritisk teori. Guba og Lincoln (1994) beskriver ontologien til kritisk teori, som en håndgripelig virkelighet som kan formes over tid. "Denne virkeligheten blir formet av kategorier som sosial, politisk, kulturell, økonomisk, etniske og kjønn, som krystalliseres til series strukturer som nå blir (upassende) tatt for å være «ekte», det være seg, naturlige og uforanderlige" (Guba & Lincoln, 1994, s. 110, min oversettelse). Denne «virkeligheten» som fremstår ekte, er ikke en ekte virkelighet, men en virtuell eller historisk virkelighet. Det betyr at mitt syn på verden ikke er gitt ut i fra konkrete konklusjoner, men at verden er sammensatte av fysiske realiteter, samtidig som at våre praksiser kan påvirkes. Dette «synet» på virkeligheten sammenfaller med kulturbegrepet beskrevet i Hofstede (2010b) , Hofstede beskriver kulturen som tradisjonsbærer av fysisk kulturell arv, samtidig som kulturen er sosialt fenomen, dette gjør at kulturen ikke er satt eller uforanderlig, men utgjør praksiser som går i arv. Denne kulturelle praksisen kan påvirkes og endres over tid.

3.1.2 Oversettelse

Dette leder til et annet valg i denne forskningsoppgaven. Jeg har valgt å oversette alle tekstsitater hentet fra engelske kilder til norsk. Gadamer (2010) knytter beherskelse av språket opp mot en gjensidig forståelse av en sak, og viser da til at enhver oversetter fortolker det som blir oversatt. Quale (1991) skriver at det finnes tre måter å oversette på, ved å oversette direkte, tilpasse teksten til det nye språket eller forandre teksten til kun å ha essensen igjen. Men uansett hva oversetteren velger vil noe alltid vil gå tapt i en oversettelse (Quale, 1991). Gadamer (2010, s. 424) viser til at "Oversetteren må overføre den meningen han skal forstå, til den sammenhengen som samtalepartneren lever innenfor". Valget i denne oppgaven blir da å oversette innenfor rammene av min forståelse, jeg tilpasser oversettelsen slik Quale beskriver, slik at leseren ikke skal trenge å oversette selv innenfor konteksten av sin erfaring og forståelse, men leser min tolkning, og gjennom å bruke min tolkning av oversettelsen blir språket i oppgaven et og samme.

3.2 Fremgangsmåte i analysen

Det er utarbeidet tre forskningsspørsmål som dekker opp under hva hovedproblemstillingen søker. Disse tre forskningsspørsmålene og de teoretiske begrepene knyttet opp til forskningsspørsmålene har vært viktige å avklare hva de innebærer gjennom teorien beskrevet i kapittel 2. Forskningsspørsmålene og begrepene, er deler av en større helhet, som brukes aktivt i analysen for å kunne gi meg en bedre mulighet til å besvare hva hovedproblemstilling søker. Forskningsspørsmålene og begrepene i dem vil derfor ha stor betydning i analysen av de utvalgte forskningsbidragene. "Analyse dreier seg ikke om å gjengi innhold, men snarere å fange opp og filtrere ideer fra sammenhengende tekst" (Bratberg, 2014, s. 60). Gjennom forskningsspørsmålene i analysen håper jeg å finne klare indikasjoner på hvordan rektor jobber med implementering i den daglige driften med skoleutvikling.

3.2.1 Bruk av arbeidsplattformen Evernote i analysen

I arbeidet med å lese litteratur har det blitt brukt en arbeidsplattform som heter Evernote. Sitater fra litteraturen, samt poenger og tanker som litteraturen har gitt opp mot problemstillingen har blitt notert opp i Evernote, og kategorisert slik at det blir lettere å søke opp.

I Evernote har det blitt, og blir det, notert sitater, tanker og poenger tilknyttet analysen av arbeidet. Disse sitatene kan søkes opp i Evernote underveis i analysen, og den påfølgende drøftingen. Det har vært et stort omfang av litteratur, noe er brukt og noe er ikke brukt. Bruken av Evernote har hjulpet til med å se hvilke begreper som bør og kan refereres til.

Begrepene i forskningsspørsmålene kan søkes etter i utvalget, det blir også laget kategorier ut i fra hva begrepene innebærer. Det har derfor vært nyttig å bruke Evernote som en arbeidsplattform til å kunne jobbe med delene, og helheten i en dialektisk vekselvirkning mellom utvalgt materiale, teori og egne erfaringer og tanker underveis. Det har vært en viktig del av utvidelsen av forståelseshorisonten.

3.2.2 Endringer i forståelseshorisonten i analyseprosessen

I analysen av forskningsutvalget sett opp mot forskningsspørsmålet flyttes stadig min egen forståelseshorisont. Gadamer (2010) knytter endringene som skjer i en slik prosess opp mot forståelsessirkelen som utvider seg, mens Fuglseth (2006) knytter endringene i en slik prosess opp mot en hermeneutisk spiral som utvider seg.

I arbeidet med analysen blir stadig horisonten til forskeren flyttet og justert ut i fra nye oppdagelser (Gadamer, 2010). Forskeren vil kunne arbeide frem og tilbake i dialog med materialet for stadig nye oppdagelser frem til arbeidet avsluttes. Det er da av største viktighet

at ikke forforståelsen blir en hindring for nye oppdagelser i arbeidet med analysen (Fuglseth, 2006; Gadamer, 2010).

Fra tidligere erfaringer med ledere, har jeg opparbeidet meg en forforståelse av hvordan ledere handler. Tidligere ledes handlingsmønster kan trekkes paralleller til i denne forskningen, men for validiteten i oppgaven er det viktig at jeg frigjør meg fra denne forforståelsen, og åpner meg for nye negative erfaringer. Jeg kom inn i forskningen med tanker og synspunkter, disse tankene og synspunktene har forandret seg gjennom hele forskningsprosessen. Ved å gå frem og tilbake i prosessen med å analysere de tre forskningsspørsmålene som er tett tilknyttet den overordnede problemstillingen, har forforståelsen endret min horisonten. Utvidelsen av horisont min fortsetter, ved stadig å gå frem og tilbake mellom forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen, og drøftingen av teori opp mot funnene, som igjen former ny kunnskap. Denne nye kunnskapen håper jeg å kunne formidle, slik at den fremstår som ny kunnskap for leseren også.

3.3 Validitet, overførbarhet og generalisering

3.3.1 Validitet

Gadamer (2010) skriver at historien har vist oss at vi som mennesker ikke har problemer med å oppleve og erkjenne sannheter, utfordringen ligger i hvordan vi kan oppleve og erkjenne sammenhenger som ingen andre har opplevd. Her ligger mye av utfordringen i kvalitativ forskning. Hvordan kan min utvidete horisont hjelpe frem ny kunnskap som andre kan bruke?

Flyvbjerg (2001) argumenterer for at forskere skal unngå relativismen i erfaringsforskning, er det viktig for forskningens validitet, at forskning basert på tolkning er åpen for testing i relasjon til andre tolkninger og andre forskninger. Det er da gjennom disse tolkningene at forskning er valid inntil det kommer en ny tolkning, som etterlater den den forrige tolkningen som bare tolkning (Flyvbjerg, 2001). Til denne oppgavens problemstilling er det et utvalg av fem forskjellige forskningsbidrag. Dette utvalget er allerede tolket, men ut i fra en annen problemstilling enn hva denne oppgaven søker svar på. Jeg tilknytter teori som ikke hører hjemme i den originale tolkningen av forskningsbidragene. Dette tilfører en helt ny vinkling på andres forskningspublikasjoner tilhørende feltet, og det er gjennom dette at ny kunnskap kan oppstå.

Forskerne i mitt utvalg har alle hatt intervjuer eller observasjoner av andre mennesker, og gjennom dette ha de tolket noen andres svar og manerismer, De nasjonale Forskningsetiske komiteene knytter dette opp mot den doble hermeneutikken (2015). Spørsmålet De nasjonale Forskningsetiske komiteene stiller seg er: hvem er det som eier

sannheten? Gadamer (2010) drøfter den gamle sannheten om at leseren må forstå teksten bedre enn forfatteren selv, Gadamer gir svaret slik at kunstneren som skaper formasjonen, ikke selv er kallet på for å tolke kunsten. "Som fortolker har han i prinsippet ingen større autoritet enn den som bare tilegner seg verket" (Gadamer, 2010, s. 225). Jeg tolker andres forskningsbidrag gjennom en teori som tidligere ikke er brukt på forskningsbidragene. Alle forskningsbidrag brukt i oppgaven er tilgjengelig, slik at prosessen er så åpen som mulig. Oppgaven min vil være tilgjengelig for andres tolkninger og diskusjoner i ettertid.

Utvalget av disse fem forskningsbidragene er gjort på bakgrunn av relevans for problemstillingen, og hvem som står bak forskningen. Forskerne bak utvalget er anerkjente forskere med lang bakgrunn inne diskursen. Forskningsmetodene i utvalget har overvekt av kvalitative metoder, ved intervju, observasjon og aksjonsforskning, men også kvantitative med survey og spørreundersøkelse. Metodene er ikke like, men utført av erfarne forskere, og kan være med å sikrer denne oppgavens bredde i utvalget.

Et problem som oppstår hos Aasen et al (2012) og Ärelstig (2007b) er at det ikke er samsvar mellom spørreundersøkelsen og intervjuene. Aasen et al. begrunner dette med at det kanskje ikke har vært samsvar mellom spørsmålene i spørreundersøkelsen og intervjuene, mens Ärelstig knytter det til at lærerne har mulighet til å utdype mere i intervjuene. Jeg anser det som en styrke at de er klar over det, og har adressert dette i tolkningen av svarene.

Noe annet som kan være en styrke, like mye som det kan være et problem, er at mange av forskerne i utvalget er å finne i hverandres referanselister. Styrken ligger i at de jobber innen samme diskursen, og styrker validiteten, mens svakheten ligger i at de jobber i samme diskursen, og svekker validiteten med bruken av hverandre.

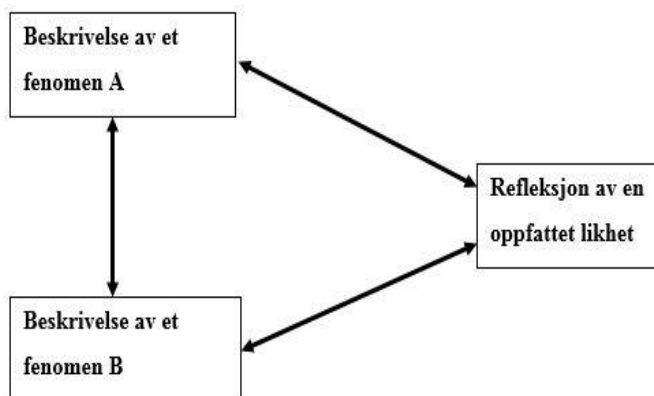
For meg som forsker er det vanskelig å anslå den endelige validiteten i denne oppgavens arbeide. "Høy validitet eller troverdighet kan sies å være den «maske» en tekst ikler seg når den overbeviser den kompetente leser om at forskeren har overholdt genrens lover" (Østerud, 1998). Jeg som forsker kan gjøre rede for mine erfaringer og forforståelse, og hvordan denne har utviklet seg frem mot besvarelsen av problemstillingen. Ved å benytte seg av den forståelsessirkelen beskrevet av Gadamer, og ved å være klar over helheten sett opp mot, og sammen med delene som utgjør helheten, blir det opp til meg som forsker å kunne gjøre behandlingen av problemstillingen «gjennomsiktig» for leseren. Fuglseth viser til at prosessen ved bruk av forståelsessirkelen, gjør at forskeren går bort fra det subjektive og vilkårlige, til en objektiv sammenheng mellom tekst og leser. Gadamer (2010) viser til at hermeneutikkens oppgave er å gjenopprette en fraværende eller mangelfull enighet, til saklig enighet, der målet med den saklige enighetene er gjensidig enighet.

3.3.2 Overførbarhet og generalisering

I håp om å kunne generalisere noe om ledelse, skriver Sørhaug (2004) om å se på kompleksitetens gjennom og mellom. Sørhaug knytter dette opp til personer (mellom) og situasjoner (gjennom). Denne oppgaven prøver å vri litt på dette, ved å se på tilknytningen mellom tidligere forskning og teori tilknyttet analyse begrepene, og gjennom dette bruke analysen og teori om leder – og rektorrollen til å drøfte om det finnes noen generelle trekk, som kan danne grunnlaget for nye praksiser for rektorer. Selv om problemstillingen er begrenset til rektors rolle som pedagogisk leder ved implementering av ideer, er det ingen tvil om problemstillingens kompleksitet.

Kompleksiteten i rektors arbeid med reform og ideer i skoleutvikling i den daglige drifte, har gjort at valget har falt på å bruke metafor i konklusjonen av problemstillingen. Det er i konklusjonen at metaforen vil komme til sin rette. For i beskrivelse av komplekse fenomener ligger nye muligheter for bruk av metaforer, dette kan føre mot aspekter som ellers ikke ville blitt oppdaget (Røvik, 2007).

3.3.3 Beskrivelse av komplekse fenomener ved hjelp av metaforer



Figur 6 inspirert av Schön (2001)

Schön beskriver bruken av metaforer som generativ, forskeren beskriver et fenomen A og beskriver et nytt fenomen B, og ut i fra disse forskjellige beskrivelsene ser likheter. Det gjør det mulig å modellere det ukjente over noe kjent (se figur 6). Schön viser til at slike prosesser ofte kan tilskrives intuisjon og kreativitet, men kan heller plasseres

innenfor rammene av refleksive dialogen med situasjonen.

Røvik (2007) og Glosvik et al. (2014) bruker metafor i beskrivelsen av komplekse fenomener. Røvik ser på spredningen av ideer i organisasjonskulturen, og bruker virus som en metafor for spredningen av ideene i organisasjoner. "Metaforen «tilbyr» ofte også nye sett av begreper som kan prøves ut, og som i noen tilfeller også gjør at man fanger inn og kan begripe interessante trekk ved fenomenet man studerer" (Røvik, 2007, s. 339). Glosvik et al. (2014, s. 19) bruker et kompass, i form av en kompassrose, som metafor for rektorrollen. "En metafor eller et bilde som dette hjelper oss til å utfordre våre tanker og handlingsmønstre". Ved å

bruke metafor i analysen av den overordnede problemstillingen og konklusjonen, håper jeg å kunne si noe generelt om rektors rolle og praktiske utfordringer.

3.3.4 Problemer med bruk av metafor

Røvik (2007) peker på flere farer i bruk av metaforer. Det første er at metaforen frister til forenklinger på to måter, den ene med at man gjør forenklinger av det fenomenet man studerer, det andre er at forenklingene blir så omfattende at det bidrar til forfalsking fremfor økt forståelse. Et annet problem Røvik viser til, er at den som bruker metaforen har bedre kjennskap til det som primært studeres enn til fenomenet i metaforen, dette kan føre til at det kan oppstå misforståelser og feil i bruken av metaforen. Ved bruk av naturlige fenomener som en metafor beskrivelse for sosiale interaksjoner, kan det være en fare at det sosiale fenomenet som studeres tar metaforens naturlige virkning, og forveksler dette med «virkeligheten» (Røvik, 2007). Schön (2001) viser til at det er ikke alle metaforer som er generative. At metaforene ikke er generative betyr at de ikke tilfører studien noe nytt. Da blir bruken av metafor, bare en metafor for kreativitetens skyld, uten at metaforen tilfører det som studeres noe nytt.

3.4 En presentasjon innhold og metode i forskningsmaterialet

Valget av forskningsmaterialet er valgt ut i fra at de kan ha gode muligheter til å øke forståelsen, og besvare arbeidet med den overordnede problemstillingen. Utvalget av forskningsmaterialet er skjedd ut i fra kriterier om at forskningen skal være etter innføringen av Kunnskapsløftet, gjennomført av erfarne og anerkjente forskere, og det skal inneholde arbeid med skoleutvikling. Skole utviklingen kommer til uttrykk som reform, ide, ideer, eller generell utvikling, som rektor og lærere i utgangspunktet skal være enige om.

3.4.1 Nygård og Røvik

Stine Ravndal Nygård og Kjell Arne Røvik (2014) har sett på implementeringen av reformideen Lean, Lean er en metodikk som retter seg mot effektivisering gjennom reduksjon av tidsbruk i produksjon av en vare. Metoden er utviklet spesielt i Japan, hos Toyota i de to første tiårene etter andre verdenskrig.

I skolen ble dette koblet opp mot to overordnede og nært relaterte mål, økt læringsutbytte ved økt kvalitet i undervisningen. Tiltakene hadde to formål, det ene var mer tid til læring og elevene generelt, og den andre var å skape bedre arbeidsmiljø gjennom vektlegging av mer orden og system, som igjen skulle frigjøre mer tid for lærerne til kjerneoppgaver.

Stine Ravndal Nygård, gjennomførte 12 klasseromobservasjoner, foretatt på ulike tidspunkter over tre uker, med tre observasjoner hver på fire lærer, i fire klassetrinn (tredje, femte, sjette og sjuende). I observasjonen så Nygård etter hvordan implementeringen av Lean ideene ble håndtert ut i fra rask tilkobling, frastøting, frikobling. Det ble også sett på hvordan ideene hadde blitt kontekstualisert av lærerne gjennom translasjon med modusene reproduserende, modifierende, og radikaliserende. Det ble også gjort intervjuer med de fire lærerne og ledelse ved den aktuelle skolen på 50 – 70 min. Intervjuene var halvstrukturerte, ble tatt opp på lydbånd, og gjort i ettertid av klasseromobservasjonene.

3.4.2 Rotvold et al.

Lars Aage Rotvold, Karin Rørnes og Else Stjernstrøm (2014) har sett på arbeidet med klasseledelse i to barneskoler i en nordnorsk kommune. Klasseledelse kom med nasjonale føringer fra Udir, samtidig som det var åpnet for lærernes personlige tolkninger. Det var 40 deltagende lærer med i prosjektet.

Forskerne i dette prosjektet er aksjonsforskere, og er bevisst sin rolle som deltagere. Forskerne beskriver sin rolle med å bidra med kompetansestøtte til lærerne og formidling av resultater fra forskningen (Rotvold et al., 2014).

Begge skolene fikk en generell innføring i begrepet klasseledelse. Forskerne ble en link mellom forskning brukt om temaet klasseledelse og Udir når de ga en innføring om klasseledelse til skolene (Rotvold et al., 2014).

I forskningen, undersøkte forskerne hvordan eksisterende praksiser er i klasserommet, og hvordan de nye praksisene om klasseledelse tar form innen dette rommet. Forskerne følger Røvik teori om oversettelsesmodusene og oversettelsesreglene, reproduserende (kopiering), modifierende (addering/fratrekking), og radikal (omvandling/endring) i beskrivelsen av hvordan ideene tar form i klasserommet.

3.4.3 Aasen et al. kapittel 6 og 7

Begge disse kapittelene er hentet fra en rapport utarbeidet av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved UiO på oppdrag av Udir for evaluering av reformen Kunnskapsløftet. Prosjektet har fulgt reformimplementeringen over fem år. Problemstillingene i selve hovedrapporten er belyst med utgangspunkt i et omfattende datamateriale:

- Innholdsanalyse av sentrale reformdokumenter og oppfølgingsdokumenter.
- Intervjuer med aktører på politisk og administrativt nasjonalt nivå som var/er sentrale i reformarbeidet og/eller i reformimplementeringen.

- Spørreundersøkelser hos fylkesmannen, i fylkeskommuner, kommuner, skoler og lærebedrifter som inngår i organiserte fellessurveys innenfor evalueringen.
- Selvevalueringsrapporter.
- Intervjuundersøkelser hos utvalgte fylkesmenn.
- Intervjuundersøkelser i utvalgte fylkeskommuner, kommuner, skoler og lærebedrifter i fire fylker.
- Observasjonsdata fra utvalgte skoler.

Denne oversikten viser at funnene som presenteres og drøftes i denne rapporten, bygger på et bredt og omfattende datagrunnlag fra tre hovedkilder: dokumenter, kvantitative materiale, og kvalitative materiale (Aasen et al., 2012).

Kapittel 6, handler om rektorer og læreres/instruktørers forventninger til kunnskapsløftet, hvilke vurderinger som er gjort lokalt, og hva slags oppfølging som skjer lokalt. Det er samlet inn intervjuer med rektorer og lærere høsten 2007 og våren 2010, sammen med spørreundersøkelse til et nasjonalt representativt utvalg av rektorer og lærere.

Kapittel 7, handler om endring av opplæringspraksis. De har fulgte implementeringen av grunnleggende ferdigheter, individuell vurdering og skolens kvalitetsvurderingsarbeid, som er sentrale elementer i Kunnskapsløftet. Dette ble valgt ut av forskerne fordi disse forskningsspørsmålene var direkte tilknyttet endringer i skolens opplæringspraksis. Det ble gjennomført intervjuundersøkelse i 2007 og 2010, og spørreundersøkelse i 2011.

3.4.4 Ärlestig

Siste forskningsbidrag er en artikkel i arbeidet med doktoravhandlingen til Helene Ärlestig (2008a), som ser på samhandlingen mellom organisasjonsstruktur og – kultur og rektorer kommunikasjon med deres lærere i svensk skolesetting. Helen Ärlestig i sin forskning vært tilknyttet et større prosjekt som heter *Structure, Culture, Leadership – prerequisites for successful schools?*

Helene Ärlestig (Ärlestig, 2007b) ide til studien er at skoleledelse ikke eksisterer uten kommunikasjon. Spørsmål som blir tatt opp er: kan forskjellige aspekter i kommunikasjonsprosessen som kultur, struktur, og innholdet i beskjeden spille noen rolle? Hvordan kommuniserer rektor og lærere om undervisning og læring, om i det hele tatt? Søker kommunikasjonsprosessen i skolen profesjonell tolkning og læring?

Metoden brukt i studien er et tolkende perspektiv. Skolens dokumenter er tolket sammen med spørreundersøkelse av alle lærer, samt intervjuer med to rektorer individuelt i en time, og seks halv times intervju med seks tilfeldig valgte lærer.

4 Analyse

I analysen vil teorien som ble utdypet i kapittel 2 legges til grunn for analysen av hvert forskningsspørsmål.

Deltager og tilskuer perspektiv fra Skjervheim (1996) er grunnlaget for første forskningsspørsmål. Skjervheim skisserer opp et treleddet forhold mellom ego, alter og et saksforhold, dette knyttes opp til rektor som ego, lærer som alter og reformer og ideer som saksforholdet.

- Hvilken rolle har rektor ovenfor lærerne i implementering av ideer i skolen sett ut i fra deltaker og tilskuer perspektiv fra Skjervheim?

Det andre forskningsspørsmålet legges Røviks (2007, 2014b) alternative implementeringsdoktrine til grunn. Denne alternative implementeringsdoktrinen, kaller Røvik translatørkompetanse. Translatørkompetansen kommer i form av oversettelsesmoduser, med tilhørende oversettelsesregler (satt i parentes til hver oversettelsesmodus), reproduserendemodus (kopiering), modifierendemodus (subtrahere, trekke fra og addere, legge til) og radikaliseringsmodus (omvandling / endring).

- Hvordan implementeres og transformerer rektor og lærere reformer og ideer i skolens daglige drift sett ut i fra Røviks teori om translasjon som alternativ implementeringsdoktrine?

Det tredje forskningsspørsmålet ser på Hofstede (2010a) definisjon av organisasjonskultur. I motsetning til nasjonalkultur som tillæres i størst grad de ti første leveårene, så tilegnes organisasjonskulturen senere i livet, når de grunnleggende menneskelige verdiene har satt seg. Derfor knytter Hofstede organisasjonskulturen til en organisasjonspraksis. Organisasjonens praksis er et uttrykk for organisasjonens verdi. Hofstede sier da at en organisasjons verdi ligger i en organisasjons praksis, og dermed er det mulig å observere en organisasjons verdiuttrykk gjennom symboler, helter og ritualer. Hofstede viser til at ledere kan jobbe med denne praksisen sett som en organisasjonskultur ut i fra en gjensidig påvirkende forhold mellom strategi, struktur, kontroll og kultur.

- Hvordan jobber rektor med implementering av ideer ut i fra strategi, struktur, kontroll og kultur sett i lys av Hofstede organisasjonspraksis og - verdi ved symboler, helter og ritualer?

De tre forskningsspørsmålene i analysen legger grunnlaget for drøftingen av den overordnede problemstillingen i kapittel 5.

4.1 Rektor og lærere i et deltaker og tilskuer perspektiv i arbeid med reformer og ideer i nyere forskning

Utgangspunktet for analysen av det første forskningsspørsmålet er det treleddet forhold mellom rektor (ego), lærer(e) (alter) og reformer / ideer (innholdet). Deltar partene eller er de tilskuere til innholdet i den utøvende praksisen og daglige driften av skolen?

Skjervheim skriver at en ikke kan velge å være engasjert, alle er engasjert i noe (Skjervheim, 1996). Det må ikke være arbeid en er engasjert i, men det burde jo være det. Det viser seg i analysen av forskningsmaterialet at det ikke alltid er samsvar i rektors fremstilling av hva som er sagt og gjort med lærernes erfaring av hva som er sagt og gjort (Aasen et al., 2012; Ärlestig, 2007b).

4.1.1 Rektor informerer

Rektor er ofte den som initierer forandringer i skolen, men det følges ikke opp gjennom individuelle handlinger. Dette blir tatt opp av Helene Ärlestig (2007b), som viser til at rektorene på Middletown skole hadde informasjonsmøter for alle lærere hver mandag. Ifølge lærerne handlet dette mer om at rektorene måtte få informert om hendelser og arbeidsoppgaver, det var ingen muligheter til deltakelse gjennom dialog i disse møtene. Middletown skole hadde også pedagogiske utviklingsmøter en gang i måneden, hvor de hadde begrenset de pedagogiske temaene til en eller to. På disse utviklingsmøtene var det oppfordret til innspill fra lærerne. I tillegg ble skolens nettside og e - mail system hyppig til å informere om hendelser og gjøremål. Bruk av skolens nettside og e – mail system skjedde også når det ble tatt avgjørelser av rektorene, eller andre på utsiden av skolen, uten lærer innspill.

Lærerne følte ofte at noe av informasjonen som ble utsendt omhandlet komplekse temaer, disse komplekse temaene gjorde at det oppstod mistanke og spørsmål, som ikke ble nødvendig adressert (Ärlestig, 2007b). "Ifølge responsen fra både lærerne og rektorene, ble mange av kjernespørsmålene i skolens arbeid sjeldent inkludert i hverdagskommunikasjon mellom rektorene og lærerne" (Ärlestig, 2007b, s. 269, min oversettelse). Dette gjør at kommunikasjonen fremstår mer som overføring av informasjon, enn en samhandling om et innhold. "Når tiden er et knapt gode, kan det oppstå en spenning mellom prioriteringer av tid til individuell og kollektiv tilnærming til kompetanseutvikling, og mellom deltakelse i kompetanseutviklende aktiviteter og forpliktelse til handling lokalt" (Aasen et al., 2012, s. 230). Rektorene på Middletown skole bruker ikke tiden til å diskutere innholdet i undervisningen med lærerne. Kommunikasjonen fra rektorene ligger ofte på et

overføringsnivå, men blir sjeldent fulgt opp av forpliktende deltagesammen med lærerne i forskningsbidraget til Ärelstig (2007b).

I samhandling mellom rektor og lærerne, kan innholdet fra ego, ut i fra Skjervheims tekst, tolkes som om at alter blir objektivert, fordi informasjonen blir fremlagt som gjentatte faktum. Skjervheim (1996) skriver at ved å gjenta et faktum, objektivteres alter, slik at alter ikke lenger blir aktiv i samtalen, og alter blir dermed redusert til en tilskuer i kommunikasjonen. Luhmann (1995) viser til at selv om informasjonen er gitt slik at alle hører den, betyr det ikke at informasjonen er forstått eller oppfattet. Dermed kan det være en risiko for at rektor objektivterer lærerne ved å informere, og dermed projiserer en tilskuer rolle på lærerne. Denne informasjonen rektorene løftet frem på møter eller informasjonen som ble sendt ut gjennom elektronisk kommunikasjon, på Middeltown skole, hadde små muligheter for deltagelse eller mot ytringer fra lærerne. Mangelen på muligheter til motytelse i form av handling eller kommunikasjon kan knyttes opp mot en objektivierende holdning der asymmetrien i samhandlingen kan knyttes opp mot det Skjervheim kaller en angripende holdning.

Lærerne var vel informert, men de følte ikke at deres arbeid innen klasserommet var verdsatt. "Selv om lærerne trodde at de kjente rektorenes holdninger og mål, hadde de vanskeligheter med å identifisere hva som var mest viktig. Et felles syn skolens pedagogiske fokus manglet" (Ärlestig, 2007b, s. 270, min oversettelse). Ved stadig å gjenta noe som et faktum, kan gjøre at den andre tar seg ut av samhandlingen om innholdet (Skjervheim, 1996). Dette går igjen i Aasen et al.(2012) rapport om Kunnskapsløftet, der Kunnskapsløftet er kommet ned over lærerne uten at de har hatt så mye deltagelse i hvordan dette implementeres i den lokale konteksten. Dette fører til at lærerne underviser som de alltid har gjort (Aasen et al., 2012).

Skjervheim (1996) knytter deltagelse til engasjement, det å engasjere seg i hva som blir sagt og gjort, men det er ikke alltid rektorene gir lærerne så store muligheter til engasjement. Skjervheim (1996) skriver at det går en grense for hva en kan oppfatte som et faktum, eller hva en kan objektivere. Kommunikasjon kan da fort bli koordinert selektivitet (Luhmann, 1995; Skjervheim, 1996). Denne selektiviteten finner vi igjen i undersøkelsen til Nygård og Røvik. "Jo mer tiltakene legger opp til at lærerne skal utføre komplekse praksiser som for eksempel innbefatter koordinering ovenfor andre lærere og kanskje også andre fag, jo mer øker sannsynligheten for at tiltaket ikke blir implementert" (Nygård & Røvik, 2014, s. 329).

Rektor i undersøkelsen til Nygård og Røvik er aktiv i starten av innføringen av arbeidet, rektor får med seg lærerne på tilpasning av ideene til den lokale konteksten, men så trekker rektor seg tilbake, og overlater selve implementeringen til lærerne. Blir oppgavene for komplekse, tidkrevende, og griper inn for mye inn i den individuelle undervisningspraksis, viser undersøkelsen til Nygård og Røvik at det er stor sjans for at lærerne velger bort dette.

Ifølge Skjervheim (1996, s. 63) kritikk av positivismen, positivismen som han mener determinerer samfunnet med konklusjon av faktum, "...for fra deltagers synsvinkel er ikke alt forhåndsbestemt, da skal en nettopp selv være med å avgjøre det som skjer, determinere". Dette betyr at rektor må være med, ikke bare i starten, for da blir starten som å vedta et faktum, og lærerne velger da å ikke delta i fortsettelsen. Rektor må delta i hele prosessen, følge dette opp i daglige handlinger og kommunikasjon med lærerne. At rektorene er med ifra starten, og dermed går over i en tilskuer posisjon går også igjen i Rotvold et al. (2014) undersøkelse av klasseledelse i to skoler i nord – Norge. Her har rektorene også et engasjement i starten, de har en agenda ved innføringen av Klasseledelse, men overlater kursing og hjelp i klasserommet til forskerne. Her ender ingen av lærerne med å arbeide med klasseledelse som noe konkret, men det blir lærernes personlige prosjekter (Rotvold et al., 2014).

4.1.2 Tilbakemeldinger - bekreftelse

Aasen et al. (2012) kapittel 6, føler rektorene de formidler den pedagogiske retningen, mens lærerne savner å bli observert og få individuelle tilbakemeldinger. Rektorene i intervjuene fra kapittel 6 i Aasen et al. viser til at «den reflekterte praktiker» blir fremhevet som ideal, og at kolleganettverk er den største kilden til læring for lærerne. Nettverk som læringsarena bygger på en oppfatning om at lærere og ledere kan lære av hverandre, og da særlig gjennom refleksjon (Rognaldsen, 2008). "Denne refleksjon er ikke satt i system i felleskapet, og det virker som om rektorene forventer forandring som et resultat av at lærerne deltar i kompetanseutvikling" (Aasen et al., 2012, s. 230). Læreren blir da overlatt til seg selv uten noen form for tilbakemeldinger eller bekreftelse på om den ny ervervede kunnskapen blir brukt i tråd med reformer eller ideer som implementeres, som igjen fører til at de fortsetter som før (Aasen et al., 2012).

I kapittel 7 er et av spørsmålene om rektorer og lærere mener at Kunnskapsløftet har styrket de grunnleggende ferdighetene, beskriver Aasen et al. (2012) at rektorene mener elevenes grunnleggende ferdigheter er blitt bedre i større grad enn hva lærerne mener.

Som en oppsummering kan vi si at både rektorer og lærere er svært oppmerksomme på de grunnleggende ferdighetene, men uten at det ser ut til å ha fått særlig store

konsekvenser for undervisningen. Arbeidet med ferdighetene oppfattes også som en anliggende for den enkelte lærer mer enn for skolen som felleskap (Aasen et al., 2012, s. 243).

Hargreaves viser til at klasserommet kan være et fint sted å skjule seg for beskyldninger og kritikk, men det er også et ensomt sted uten ros og støtte (Hargreaves, 1996).

Mønsteret med å informere uten å delta sammen med lærerne selve implementeringen ser ut til å gå igjen i alle de utvalgte forskningsbidragene. I forskningen til Nygård og Røvik er rektor en pådriver for implementeringen av Lean, og inviterer lærerne til dialog om hvordan Lean ideene skal implementeres i skolen. Men etter denne innledende fasen virker rektor fraværende. At rektor er fraværende etter initieringsprosessen er over, gjør at lærerne forblir alene med implementeringen av Lean i klasserommet, uten tilbakemelding fra rektoren om deres implementering av Lean i klasserommet. "Reformideene nedfelles i organisatorisk prat, men får ikke konsekvenser i praksis" (Nygård & Røvik, 2014, s. 315). Selv om rektor engasjerer lærerne i starten av prosessen med Lean, uteblir det deltagende perspektivet etter innledningen. Ärlestig viser til at tilbakemeldinger og bekreftelse er essensielle for den individuelle behov, og gjennom å dekke opp dette behovet, er det mulig å konstruere organisasjonens kultur og struktur (Ärlestig, 2007b).

I undersøkelsen til Ärlestig (2007b) viser det seg at rektorene føler de har en utbredt dialog med lærerne. Lærerne på den andre siden, savner mere deltagelse fra rektor i team, eller faggruppe og individ nivå, for å kunne gi mere tilbakemeldinger og bekreftelse på lærernes undervisning og resultater. Ved at rektorer stadig informere om reform og ideer som et faktum, uten at rektorer deltar i lærernes arbeid med disse reformene og ideene i klasserommet, fører videre til hva Skjervheim kaller en objektivisering. "Jeg i relasjon til mitt saksforhold, faktum, og mitt saksforhold, som er den andre i relasjon til sitt saksforhold" (Skjervheim, 1996, s. 52).

I Rotvold et al. er det ikke rektor som har hovedansvaret for innføringen av klasseledelse som ide, men rektor er med i starten med entusiasme og engasjement for implementeringen av ideen, men føler ikke det samme eierskapet til prosjektet, siden rektor ikke var med i selve prosjektet. Dette fører igjen til at lærerne kun har forskerne å spille på, men heller ikke disse kommer inn i klasserommet med tilbakemeldinger, men kommer inn i klasserommet som forskere, dermed deltar ikke rektor i det hele tatt her. Siden rektor ikke deltar i implementeringen av klasseledelse, forbli det slik at dialogen mellom rektor og lærerne uteblir. Siden forskerne er de som har informert om ideen klasseledelse, og at forskerne er de som skal arbeide med lærerne, om lærerne har spørsmål. Spørsmål fra lærerne

kan utebli, fordi de føler at forskerne i form av sin posisjon som fagfolk har de riktige svaret, og dermed blir saken et faktum, og dermed blir lærerne objektivert. Innholdet er noe som utvikles mellom ego og alter i gjensidige handlinger (Skjervheim, 1996).

I prosjektet til Rotvold et al. (2014) fremheves viktigheten av kollega observasjon av praksis. "Hos lærerne er mye av kunnskapen om klasseledelse i stor grad taus kunnskap (Polanyi 2000). Det er derfor viktig å legge til rette for at taus kunnskap kan omsettes i fortellinger som kan deles med andre" (Rotvold et al., 2014, s. 370). Dette funnet har likhet med funnet i Aasen et al. (2012) om at rektorene mener at lærernes utvikling skjer best i kolleganettverket. Dette og de foregående eksemplene fra forskningen viser at, om lærerne skal delta som rektorene ønsker, og rektorene tror de legger til rette for, er rektorene avhengig av en mer personlig dialog som går direkte på tilbakemeldinger på lærernes arbeid. Om dialogen uteblir, blir lærerne tilskuere til rektorenes ønske om pedagogisk utvikling, og rektorene blir tilskuere til lærernes bruk av denne pedagogiske utviklingen i skolen. Så lenge rektorene ikke deltar i dialog med lærerne om personlig praksiser i den daglige driften, blir lærerne overlatt alene med konseptualiseringen i klasserommet. Rektor er må vise gjennom handling og kommunikasjon at implementeringen er viktig, slik at den også må bli viktig for lærerne. Målet i alle tilfeller er å gi elevene muligheter til bedre resultater. Dermed uteblir en felles forståelse for temaet som blir tatt opp mellom rektorer og lærere, fordi rektor og lærerne mangler en felles forståelse om hva som er blitt gjort og sagt.

I den treleddede beskrivelsen til Skjervheim (1996), så er ikke ego og alter, i disse tilfellene som forskningen viser, sammen om det tredje forholdet, implementering av reformer eller ideer, som er selve saksforholdet. Rektor og lærerne deler ikke samme forståelsen for saksforholdet. Dag G. Aasland (2014a, s. 22) kommenterer i forhold til Skjervheim, at for at det skal være "[...] et samarbeid er temaet ikke en eller flere av partene i samarbeidet. I stedet må partene ha et felles tema, et «saksforhold», det som alle retter sin oppmerksomhet mot, fra hver sin ulike synsvinkel". Og ut i fra forskningsmaterialet ser ikke dette samarbeide om et felles tema ut til å være en realitet.

4.1.3 Deltager og tilskuer oppsummering

Mange av rektorene har gode intensjoner, de følger de bare ikke opp. Grunner til dette kan være flere, men Aasen et al. (2012), trekker frem tid som en avgjørende faktor. Uansett hvilke grunner som ligger bak, deltar ikke rektorene nok sammen med lærerne, og lærerne føler seg alene. Lærerne savner et tolkningsfellesskap.

Rektorene informerer mye, spesielt i starten, men dette blir ikke fulgt opp i handling, og lærerne blir da usikre på hva som er den egentlige pedagogiske filosofien. Og når lærerne blir usikre, fortsetter de bare som før, med å gjøre det de er kjent med.

Rektorene og lærerne har forskjellig oppfatning av hva som blir sagt og gjort (Aasen et al., 2012; Ärlestig, 2007b). Rektorene føler de deltar i mange pedagogiske diskusjoner, med flere lærer, mens lærerne føle uttrykker, i Aasen et al. og Ärlestig, at de savner bekreftelser og tilbakemeldinger fra rektorene om hvordan de jobber med undervisning og aktuelle temaer.

4.2 Rektors og lærernes kontekstualisering og transformasjon av skoleideer og reformer i skolens daglige drift

Rektor er avhengig av å ha et forhold til hvor ideer og reformer kommer fra og hvordan disse best kan implementeres i skolen (Røvik, 2014a, 2014b). Røvik kaller dette kontekstualisering og dekontekstualisering. Denne oppgaven har satt avgrensninger på kontekstualisering gjennom bruk av oversettelsesmoduser og oversettelsesregler ved implementering av reformer og ideer i skolen.

Rektor, som skolens pedagogiske leder, skal lede lærerne gjennom implementeringen av disse ideene og reformer til det beste for elevenes resultater. I dette avsnittet blir det analysert ut i fra forskningsspørsmål to, om hvordan implementeres og transformerer rektor og lærere ideer og reformer i skolens daglige drift sett ut i fra Røviks teori om translasjon som alternativ implementeringsdoktrine? "Om man lykkes eller mislykkes med overføring og implementering av en reformidé, kan altså i betydelig grad avhenge av hvordan de involverte aktører oversetter den" (Røvik, 2014b, s. 406).

Analysen vil se på hvordan rektor klarer denne jobben med å kontekstualisere ideer inn i skolens daglige virke ut i fra translasjonsteori. Det vil ikke bli sett på hvor ideene oppstod eller hvordan ideen har blitt dekontekstualisert.

4.2.1 Implementering av Lean

Nygård og Røvik sett på hvordan Lean som ny ide blir implementert og kontekstualisert til varig praksis i en skole. Leanmetodikken retter seg mot utfordringer knyttet til unødvendige og fordyrende bruk av ressurser. Det er selve ressursbruken, og er ikke rettet så mye mot verdien på produktet eller tjeneste. Lean er knyttet opp mot fem grunnprinsipper, som er, kunnskap om den som skal mot ta varen, identifisere aktiviteter som kan øke verdien hos den som skal motta produkt eller tjeneste, tilrettelegging for flytt slik at produksjon flyter uten tidsavbrudd, produsere minst mulig for lager og knytte produksjon opp mot behov, vedlikehold av Leankulturen i hele produksjonen for å opprettholde reduksjonen i tiltakene.

Nygård og Røvik forsket på om ideen festet seg, og om ideen forandret seg. Nygård og Røvik (2014, s. 309) har i deres arbeid faktisk funnet det "...vanskelig å finne studier som dokumenterer tilfeller der implementeringen av reformideer i skolen har vært enkelt - i den betydning at endringsprosessen har forløpt som forventet og at man raskt har oppnådd de tilsiktede virkningene av reformen". Dette viser seg også å være tilfellet på skolen (kalt Heiroga i forskningen) Nygård og Røvik har sett på implementeringen av effektivitets ideen Lean tilpasset skolen.

Det er rektor på skolen som er den som har tatt initiativet til implementeringen av ideen Lean, rektor har gjort dette ut i fra en rapport fra Tidsbrukutvalget i 2009, sammen med en erkjennelse av at det var forbedringspotensialet på egen skole. "Avgjørende for utfallet av implementeringsprosessen vil være graden av involvering av lærerne i prosessene og hvor godt forankret reformideene generelt er i denne profesjonen" (Nygård & Røvik, 2014, s. 314). Rektor hadde i forkant av introduksjonen og innføringen for lærerne skrevet om Lean teoriens fem grunnleggende prinsipper. Det fremgår av dette at rektor tydelig bruker modifierendemodus i behandlingen av ideen, slik at ideen skal være mer tilpasset skolens lokale kontekst. "Rektor var blant annet nokså bevisst på Leanmetodikken, slik den ble formidlet av det lokale konsulentselskapet og praktisert i den lokale produksjonsbedriften måtte oversettes og tilpasses til utfordringene ved Heiroga skole " (Nygård & Røvik, 2014, s. 326). Lærerne var også trukket inn på et tidlig tidspunkt i utformingen av ideene, samt at de hadde en felles studietur til en skole i Danmark der Lean ideen var implementert med suksess.

Etter observasjonene, viser det seg at lærerne har koblet seg på og tatt i bruk rundt halvparten (51%) av Leantiltakene. Lærerne hadde fått anledning til å redigere på Leanideene, og i de fleste tilfellene hadde lærerne modifisert dem med. "Vi har i den forbindelse blant annet observert at lærere noen ganger trekker fra elementer som fremstår som besværlige og utfordrende å praktisere " (Nygård & Røvik, 2014, s. 329). Kompleksiteten er også her et element lærerne velger å ikke ta med seg ved ideen som implementeres. Dermed ser det ut til at subtrahering ofte er oversettelsesregelen lærerne benytter seg av i tilknytning til Lean prosjektet. I noen få tilfeller ble det funnet at lærere hadde reproduisert ideene, dette betyr at de har kopiert ideen slik den ble forelagt lærerne ved introduksjonen.

Eksemplet fra Heiroga viser at selv om rektor har entusiasme for ideen Lean, og er klar på hva rektor ønsker gjennom en klar strategi (mer om strategi under punkt 4.4), ved å modifiserer ideene tilpasset den lokale konteksten, er det rett over halvparten av ideene som fester seg hos lærerne, lærerne som i tillegg modifiserer de fleste ideene ut i fra eget behov. "Det er åpenbart en sterk form for lokal rasjonalitet nede og ute i praksisfeltene som med en

betydelig transformerende kraft bidrar til at det utvikles mange og ulike versjoner av Leantiltakene" (Nygård & Røvik, 2014, s. 330). Slik oppgaven vil vise går dette frem i resten av de utvalgte forskningsbidragene.

4.2.2 Klasseledelse som ide fra Udir

I den utvalgte forskningen fra Rotvold et al. (2014) stiller de seg spørsmålet: *Hvordan oversetter lærere lokalt et nasjonalt krav om bedre klasseledelse?* I denne forskningen er det ikke rektorene i skolene som har tatt initiativet til implementeringen av ideen, men rektorene er engasjert i implementeringen ved å gi lærerne muligheter til å delta på kurs, og frihet til å implementere ideen. Selve ideen kommer fra Udir, og har stor rom for lokal tilpasning. Av de 40 lærerprosjektene som ble observert i prosjektet har forskerne vanskeligheter med å finne koblinger til Udir sin originale ide. Her er det tydelige tegn på radikaliserings av ideen. "Etter hvert som prosjektene gikk fremover, ble selve begrepet klasseledelse borte" (Rotvold et al., 2014, s. 367). Det viste seg at selve ordet klasseledelse ble borte fra lærernes personlige prosjekter, selv om det kunne spores forandring i praksisen, brukte ikke lærerne klasseledelse når de pratet om egen praksis. Forskerne forklarer dette med at lærerne hadde vanskeligheter med å oversette selve ledelselementet i begrepet klasseledelse. Dette viser at om ikke det er tydelige oversettelsesregler for ideene til den lokale kontekst, kan ideene bli for abstrakt (Røvik, 2007), og da kan selve ideen miste sin kraft og hensikt. Det kan også være en medvirkende årsak at ikke ledelsen i form av rektorene på de observerte skolene har en egen ide om hvordan klasseledelse som ide skulle innføres i de lokale kontekstene (Røvik, 2007).

4.2.3 Kunnskapsløftet som reform og grunnleggende ferdigheter som reform innhold

Kapittel 6 og 7 i rapporten til Aasen et al. (2012) ses på som en helhet under dette forskningsspørsmålet. Fordi kapittel 6 tar for seg selve Kunnskapsløftet og rammene i Kunnskapsløftet, mens kapittel 7 tar for seg ideer i kunnskapsløftet. Hvordan disse ideene i kapittel 7 får sine reformrammer ligger i kapittel 6. I kapittel 7 har de sett på grunnleggende ferdigheter, vurderingspraksiser (individuell vurdering, vurderingspraksis og elevmedvirkning) og kvalitetsarbeid.

Med inntoget av Kunnskapsløftet kom også de fem grunnleggende ferdigheter (lese, skrive, muntlig, regne, bruk av IKT). Disse grunnleggende ferdighetene skal inkorporeres på en naturlig måte i alle fag. Det ville være å forvente at lærere ikke klarte å reprodusere dette målet, men hadde en modifierende inngang til dette, fordi at Kunnskapsløftet legger opp til stor lokal frihet. Men oppsummeringen av forskningen i rapporten til Aasen et al. (2012) viser

at lærerne stort sett jobber som før, lærerne har ikke implementert ideen om grunnleggende ferdigheter i den generelle undervisningen.

"Selv om lærerne i den andre intervjurunden (første intervju høsten 2007 – andre intervju våren 2010) sier at de kanskje er blitt «mer bevisst» enn før til å fokusere på de fem grunnleggende ferdighetene, er et gjennomgående svar at de stort sett arbeider slik de alltid har gjort" (Aasen et al., 2012, s. 243, min parantes).

Den kvantitative undersøkelsen fra 2011 avviker litt fra intervjuene som er referert til i utsnittet over. Lærerne svarer veldig positivt på om de klarer å inkorporere de fem grunnleggende ferdighetene i de fleste fagene, det er kun matematikk de svarer litt avvikende fra de andre fagene. Aasen et al. (2012) begrunner avviket fra intervju runden og spørreundersøkelsen med at det nødvendigvis ikke var samsvar mellom spørsmålene i intervjuene og spørreundersøkelsen.

Rektorene er veldig positive til grunnleggende ferdigheter, uten at rektorene gjøre noe med dette i selve implementeringsprosessen. I 2010 svarer rektorene at bruken av nye lærebøker gjør at undervisningen med tanke på grunnleggende ferdigheter går «greit» (Aasen et al., 2012). Dette følger resultatet fra forskningen til Rotvold et al. (2014) om Klasseledelse, i den form, at uten at rektor har en klar tanke om implementering av ideen, gjør lærerne små eller ingen endringer, og fortsetter som før. "Kilden til oversetterens kunnskap om kontekstspesifikke betingelser for oversettelser vil måtte være egne og andres erfaringer, i tillegg til forskningsbaserte innsikter" (Røvik, 2014b, s. 408).

Under analysen av rektor som deltager i punkt 4.1 kommer det frem at rektor ikke deltar i observasjon av lærerne. Mangel på observasjon av lærerne fra rektor, kan føre til at rektor mangler kunnskap om spesifikk praksiser i lokal kontekst, fordi rektor i liten grad er deltagende sammen med lærerne i klasserommet eller samtale om det som skjer i klasserommet (Aasen et al., 2012; Nygård & Røvik, 2014; Rotvold et al., 2014; Ärlestig, 2007b). Denne mangelen på kunnskap om praksiser i lokal kontekst, sammen med mangel på kunnskap om implementeringer av ideer kan spille en stor rolle for rektor som leder av arbeidet med implementeringsprosesser som kunnskapsløftet krever og legger opp til.

I arbeidet med vurderingspraksiser var det forventninger om at skolene selv skulle utarbeide konkretisering av aktiviteter, innhold og arbeidsmåter sett ut i fra kompetansemålene i Kunnskapsløftet (Aasen et al., 2012). I arbeidet med vurderingspraksiser ligger store muligheter for implementeringer av praksiser, men både intervju og spørreundersøkelse viser at både rektorer og lærere savner et klarer regelverk. Opplæringsloven og forskriftene til opplæringsloven er forandret flere ganger etter

innføringen av kunnskapsløftet, i tilknytning til vurdering, noe som kan gjøre arbeidet med vurderingspraksiser vanskeligere (Aasen et al., 2012). Hvilket også gjør arbeidet med implementering av vurderingspraksis mer komplisert.

Det var også store forskjeller mellom skolene på resultatene og hvor langt de var kommet, dette kan knyttes til hva Aasen et al. (2012) kalte reformaktører. Reformaktørene var engasjerte rektorer som deltok i utviklingsarbeidet med å være tydelige, entusiastiske og med klare pedagogiske visjoner. Johannessen og Olsen (2008a) knytter denne entusiasmen opp til det brennende ønske om å lykkes. Med å ha klare pedagogiske visjoner setter rektorene rammene, som lærerne etterspurte angående vurderingspraksis (Aasen et al., 2012). Mintzberg beskriver hvor viktig det er for en leder å sette organisasjonens rammer, gjennom klare og spesifikke mål. Om ikke lederen er oppmerksom på denne rammesettingen kan organisasjonen lide. Klare rammer for ideutvikling vil hindre at ideene modifiseres for mye, samtidig som det sikrer at ideene blir arbeidet med (Røvik, 2007, 2014b).

4.2.4 Kvalitetsarbeid som ide i Kunnskapsløftet

I siste del av kapittel 7 er det skolens kvalitets arbeid som blir tatt opp, og forholdet til kvalitetsarbeidet i skolen beskrives godt i rapporten. "De sentrale elementene i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet synes å være frikoblet fra systematisk skoleutvikling. De fleste skolene mangler arenaer der informasjonen om resultater kunne omsettes til kunnskap for praksisendring " (Aasen et al., 2012, s. 263). Dette sitatet kunne passet like godt på punkt 4.1, som på 4,3. Grunnen til at jeg har tatt dette med her er for å illustrere at kvalitetsarbeidet ikke gjør at rektorer eller lærere jobber med å oversette dataene i modifisering av arbeidet med Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet er en reform med stor metode frihet, og sterk målstyring gjennom kompetansemålene (Andreassen, 2014). Analysen viser at rektorene ikke benytter seg av denne metode friheten.

Analysen fra intervjuene i 2007 viser at rektorer og lærere er positive til elevundersøkelsen, men "...det var imidlertid bare unntaksvis at det var mulig å spore konkrete konsekvenser for skolens praksis" (Aasen et al., 2012, s. 263). Undersøkelsen fra 2010 viser at det er store forskjeller fra skole til skole hvordan det arbeides med virksomhetsplaner ut i fra resultatet på undersøkelsen, mens når det arbeides med kartleggingsprøver og nasjonale prøver svarer de fleste rektorer og lærer at de prøver å modifisere undervisningen, fordi disse prøvene er mer et verktøy for tilrettelegging av opplæringen (Aasen et al., 2012).

Hvordan kvalitetsarbeidet ved diverse prøver blir implementert ser da ut til i stor grad være avhengig av hvordan rektor og lærere tolker hvordan de kan bruke det knyttet opp til

praksis. Det ser da ut som om kvalitetsarbeidet ikke er implementert med en klar strategi om hvordan struktur kan brukes for utvikling av skolen. I teori kapitlet om translatør kompetanse er det skissert opp tre hovedgrunner ved *presise begrepsverktøy*, *kontekstkunnskap* og *kunnskap om bruk av oversettelsesregler* som hovedårsaker til at implementeringen av ideen mislykkes. Med kvalitetsarbeidet kan all tre være i spill, ved at kvalitetsarbeidet er innført, men rektorer og lærere mangler kunnskap og kompetanse til å bruke det, den blir dermed tatt inn og ikke brukt, eller at ideen tas inn, men brukes ikke slik den var tiltenkt.

4.2.5 Ideer i Middeltown skole

I Ärelstig (2007b) forskning fra Middeltown skole er det ingen konkret ide eller ideer som skal implementeres, men det er beskrevet hvordan kommunikasjonen angående innføringer av ideer kommer gjennom informasjon til lærerne i møter eller via e – mail og interne nettsider på Middeltown skole. I intervju med lærerne kom følgende frem at lærerne syntes det var vanskelige og komplekse temaer som ble informert om. Lærerne savnet muligheter til å diskutere eller tolke dette med lærerne. Det er mange likheter til forskningen til Aasen et al. (2012) i det hensyn at læreren blir overlatt til seg selv med tolking og implementering av ideer på egenhånd. Dette fører da til at lærerne kjører sitt eget løp med å fortsette som før, siden de ikke får bekreftelse eller tilbakemeldinger på det arbeidet de gjør med hva lærerne føler er komplekse ideer (Ärlestig, 2008a).

4.2.6 implementering av reformer og ideer oppsummering

Det kommer aldri helt frem om rektorene i de utvalgte forskningsbidragene har et forhold til implementeringsdoktriner, eller om de tar konkrete hensyn til konteksten de ønsker reform eller ide implementer inn i. Dermed blir dette en tolkning ut ifra hva som finnes i teksten knyttet opp mot teorien som brukes i forskningsspørsmålet.

Rektor på Heigeroa skole i Nygård og Røvik har et klart forhold til at ideen Lean må tilpasses skolen lokalt, og rektor skriver om de fem grunnleggende prinsippene i Lean for at de skal resonnerer mere med den lokale skolen. Rektoren på Heigeroa har også med seg lærerne i starten, for å tilpasse ideene til skolen. Men selv om lærerne har vært med i starten, velger lærerne bort halvparten, samtidig som de ideene lærerne velger å implementere i undervisningen blir modifisert ytterligere for å tilpasse lærernes individuelle behov i klasserommet.

Analysen av alle de utvalgte forskningsbidragene, viser at implementering i lokal kontekst er vanskelig. Mye av dette kan knyttes opp til deltagelse fra rektorene, og de

manglende hensynene som tas ved implementering i lokal kontekst. Noe av grunnen kan være fordi rektorene selv mangler kompetanse og kunnskap om reform og ideer som skal implementeres, og overlater selve implementeringen til lærerne (Aasen et al., 2012; Rotvold et al., 2014). Når lærerne da blir overlatt til seg selv, og kompliserte temaer, velger de stort sett å fortsette som før (Aasen et al., 2012; Rotvold et al., 2014; Ärlestig, 2007b). Ved da å la lærerne ta ansvaret for implementeringen, kan det tolkes som om rektorene mangler kompetanse og kunnskap om den lokale konteksten, og forventer at reform og ideer skal kopieres rett inn i den lokale skolens kontekst.

4.3 Rektors pedagogiske arbeid i den daglige driften av skolen sett ut i fra Hofstede beskrivelse av organisasjonskultur

Denne delen av analysen tar for forskningsspørsmål tre, og i det Hofstede (2010a) syn på kultur i organisasjoner. Ved å se på en organisasjons praksis, som en organisasjons verdi, skriver Hofstede at en organisasjons praksis, også er en organisasjons kulturelle uttrykk, kan dette observeres. En organisasjons praksis kan observeres gjennom symboler, helter og ritualer. Symbolene kan være meningsfulle ord, som betyr noe, og organisasjonen kan identifisere seg med, som for eksempel: Kunnskapsløftet, individuell vurdering, klasseledelse, Lean, kvalitetsarbeid osv. Helter er personer døde eller levende, virkelige eller fantasier som kan fungere som positive modeller vi modellerer oss etter. Helter i skolen kan være andre skoler, beskrivelser eller eksempler fra Udir, andre lærere osv. Det siste som er tilknyttet en organisasjons verdi er ritualene som påvirker de daglige handlingene, eksempler på dette kan være rutiner, måter vi møtes i formelle eller uformelle settinger, hvordan arbeidsdagen er lagt opp, osv.

Hofstede argumenterer for at tidligere litteratur beskriver organisasjonskultur som noe «mykt» gjennom hva de ansatte tenkte, følte og handlet etter, men for å forandre dette trengs det «harde» midler. Hofstede skriver at det en leder trenger for å kunne forandre organisasjonskulturen er en strategi, som tilknyttes struktur – og kontrollsystemer, som igjen påvirker kulturen. Hofstede argumenterer da for at det er et gjensidig påvirkende forhold mellom strategi, struktur, kontroll og kultur. Strategi handler om leders strategiske valg med tanke på utvikling av organisasjonen, ved disse valgene må lederen ta hensyn til eksisterende kultur (eller må den forandres) og kunne bruke den strukturen som bedriften innehar (eller omstrukturere), og bruke kontroll gjennom eksisterende eller nydannet struktur for å se om strategien tar feste i organisasjonens praksis, som igjen da påvirker kulturen i bedriften.

Analysen ser på bruk av symboler, helter og ritualer. Hvordan kommer disse praksisene i spill ved implementering av ideer? Samtidig som det blir sett på hvordan rektor bruker strategier, struktur, kontroll og kultur til å fremme implementeringen av reform eller ide.

4.3.1 organisasjonspraksis som et resultat implementering av Lean i Heigeroa skole

Rektor ved Heigeroa skole hvor Nygård og Røvik så på implementeringen av Lean som ide "...var tydelig på at Lean ikke bare var et effektiviseringsverktøy, men også en idé om å få på plass endringer i normer og utvikle en Leankultur" (Nygård & Røvik, 2014, s. 325). Ifølge rektor på Heigeroa skole trengte skolen en forandring av kulturen i form av skolen praksis. Denne erkjennelse bunnet ut i en strategi om å gjøre egen skole til en av landets beste (Nygård & Røvik, 2014). Rektor hadde i forkant av implementeringen også skrevet om Lean metodens fem grunnprinsipper, slik at det var mer tilpasset skolen før Lean skulle introduseres til lærerne (Nygård & Røvik, 2014). Dette sammen med at rektor kurset lærerne intensivt i Lean metodikken, og lærerne ble tatt med i dialog ved utforming av Lean ideene som skulle implementeres, og gjøre Heigeroa skole til en av landets beste.

Rektor hadde en tydelig visjon for implementeringen av Lean fungerer som et symbol for skolen. Rektor hadde også vært og sett på bruken av Lean tiltak andre steder, og med dette fremmet helter for symbolet. Rektors visjon for implementeringen, fremmet også rektors strategi for implementeringen av Lean metodikken. Men forskningen til Nygård og Røvik forteller ikke noe om rektors tilstedeværelse etter initierings fasen. Tok rektor hensyn til struktur – og kontrollsystemer? Tolkningen, er at lærerne er overlatt til seg selv med implementeringen av Lean tiltak i klasserommet. Analysen under forskningsspørsmål nummer to viste at det ikke alltid går bra om lærerne blir overlatt til seg selv ved implementering av reform og ideer, lærerne velger bort usikkerheten, og fortsatte slik de alltid har gjort.

Ved implementeringen av Lean metodikken ved Heigeroa skole var det hele 136 tiltak som skulle implementeres. Nygård og Røvik har sett på implementeringen av 15 av disse tiltakene. Disse 15 tiltakene kom med overordnet symbolikk i form av oppstart av undervisningen, avslutning av undervisningsøkten, vurdering for læring og klasseromdialog (Nygård & Røvik, 2014). Hofstede viser til at ved innføring av nye symboler, i form av tiltak, i organisasjoner blir det ofte stor ståhei ved introduksjonen, men dette er til ingen nytte om det ikke blir fulgt opp. Moos (Moos, 2013) beskriver i en artikkel om skoleledelse at grunnet den store mengden av informasjon individene er omgitt av vil det veldig ofte være vanskelig for individer å gjøre tolkninger. Hargreaves (1996) som viser til at klasserommet er et fint sted

for læreren å skjule seg for kritikk og innblanding, mens det samtidig hindrer utvikling gjennom tilbakemeldinger og diskusjoner om undervisningen. Nygård og Røvik har gjort 12 observasjoner, fordelt på tre observasjoner, på fire forskjellige klassetrinn. Analysen til Nygård og Røvik viser at av de 15 forskjellige Lean tiltakene de observerte, var det 51% som, "...blitt implementert og fått styrende virkning på praksis" (2014, s. 327). Dette betyr at det er litt over halvparten av tiltakene som har ført til endret praksis, resten av tiltakene har da hatt en mislykket implementering. Nygård og Røvik har ikke sett på hvorfor dette skjer, men ved å se mot teorien vil det være mulig å gi en forklaring. En mulighet er at rektor ikke har tatt nødvendige hensyn til eksisterende praksisen i den lokale konteksten, da rektor la strategien om ønsket forandring av praksis til en Leankultur av Heigeroa skole.

Et av det største problemene for ledere med arbeid i organisasjoner er at de ikke tar nødvendig hensyn til eksisterende kultur ved ønske om forandring (Glosvik et al., 2014; Hofstede, 2010a; Johannessen & Olsen, 2008a; Mintzberg, 2009; Røvik, 2007; Sørhaug, 2004). Sett opp mot Hofstede organisasjonskultur blir det ingen rituelle forandringer fordi samhandlingen mellom strategi, struktur, kontroll, og kultur ikke blir fulgt opp. Det er symbolenes innhold som blir tatt opp i dialogen, samtidig som det trekkes frem helter, mens den daglige praksisen ikke blir fulgt opp slik at det blir rituelle forandringer i praksisen.

Jo mer tiltakene gikk inn på lærernes konkrete måter å undervise på, kontra de tiltakene som kun omhandlet «tidstyrer», var det større sannsynlighet for at lærerne ikke koblet seg til ideen (Nygård & Røvik, 2014). Dette kan knyttes opp til Hofstede (2010a) som skisserer et skille mellom arbeidskultur og organisasjonskultur. Det betyr at læreren kan ha verdier fra sin utførelse av det å være lærer er på tvers av de organisatoriske verdiene Lean tiltakene bringer med seg. Det kan også tenkes at alle Lean tiltakene ikke var godt nok tilpasset skolen. Dette kan bety at selv om rektor hadde lagt en strategi kunne kulturelle forskjeller mellom tiltak og skolens kultur spille en rolle, og når da kontrollen uteblir, uteblir også praksisendringene. "Det er åpenbart en sterk form for lokal rasjonalitet nede og ute i praksisfeltene som med en betydelig transformerende kraft bidrar til at det utvikles mange og ulike versjoner av Leantiltakene" (Nygård & Røvik, 2014, s. 330).

Nygård og Røvik henviser til at implementeringen av ideer kan medføre en lang inkubasjonstid, men de sikreste måten å sikre at ideene blir implementert er "...at ledelsen holder en slags vareopptelling og bestemmer seg for å presse ytterligere på i de tilfellene der planlagt Leantiltak enda ikke er blitt implementert" (Nygård & Røvik, 2014, s. 330). Dette understreker de samme tankene som Hofstede har om at det kreves en kontrollfunksjon, og en videre strategi, for forandring i organisasjonens verdi kjede. Om ideer kun forankres i

symboler og helter, uten forankring i de daglige praksisene, vil det kun være mye styr, uten at det blir de ønskede forandringene i organisasjons daglige praksis (Hofstede, 2010a).

4.3.2 Rektorer uten ansvar i innføring av klasseledelse som et nasjonalt satsningsområde

I forskningen til Rotvold, et al. (2014) handler det om å implementere klasseledelse som ide i to skoler (Soldalen og Gyldendal) i nordnorske kommuner. Klasseledelse som ide har kommet i kjølevannet av PISA – resultater publisert i 2004. Et resultat av dette er at Udir har utarbeidet nettbaserte ressurser og tiltak på området (Rotvold et al., 2014). Selv om klasseledelse prosjektet, som lærerne på de to utvalgte skolene i forskningen til Rotvold et al. er en del av, er et satsningsområde fra Udir, er de nasjonale føringene ganske vage. Symbolikken er sterk, med forankring i PISA undersøkelsen, og løftet frem av Udir som et satsningsområde. Men ideen kommer uten klare helter. I undersøkelsen til Rotvold et al. er det forskerne selv som er heltene, og skal hjelpe lærerne, i form av forskernes egen kompetanse og erfaring med klasseledelse. Rektorene er ikke primært involvert i implementeringen av klasseledelse prosjektet, men er entusiastisk, og legger til rette for at lærerne skal kunne delta på kurs og nettverkssamlinger. "Vi som forskere (og utviklingsaktører) fikk forespørsel fra skolene om å bidra med å utvikle lærernes kompetanse på klasseledelse" (Rotvold et al., 2014, s. 361).

Soldalen skole og Gyldendal skole hadde to helt ulike grunner til å delta i prosjektet. Soldalen skole hadde hatt inne forskerne (Rørnes og Rotvold, 2012) tidligere ved et annet aksjonsbasert forskningsprosjekt om skolens læringsmiljø, og ønsket at klasseledelse skulle være en videreføring av dette. Gyldendal skole hadde en mere pragmatisk tilnærming ved at kommunen som er skolens eier hadde klasseledelse som et satsningsområde, og dette ble da en videreføring av dette. Mintzberg (2009) skriver at ledere er nødt til å delegerer noe arbeid, men det viktige er at de er informert slik at de hele tiden kan inkorporere hva som skjer med den overordnede strategien. Rektorene var med i samtaler om hva de pedagogiske konseptet skulle være i klasseledelse (Rotvold et al., 2014). Etter denne innledningen var det forskerne som tok over med å være behjelpelige med informasjonen og verbal sparring med lærerne, om lærerne ønsket hjelp. Ved å delegerer bort implementeringen av klasseledelse til forskerne som samtalepartnere for lærerne, og et utvalg av lærere som skal engasjere resten av kollegiale, delegerer rektorene bort kontrollen på noe som skal være en del av Soldalen og Gyldendal helhetlige strategi. " Delegering ved dumping er ikke ansvarlig handling av leder" (Mintzberg, 2009, s. 175, min oversettelse). Selv om rektorene har et klart ønske om endring i skolens praksis, overlater de dette til forskerne, som har en vanskelig dobbeltrolle som aksjonsforskere. Dette resulterer i at ritualene som skal innføres blir på lærernes egne

premisser. Funn under punkt 4.1 og 4.2 i analysen viser at om lærerne blir overlatt til seg selv, velger de ofte bort det vanskelige og kompliserte.

Her blir symbolet klasseledelse introdusert med kurs og tilrettelegging for nettverksarbeid internt på skolen, men rektor som leder er ikke tilstede. Rektor er entusiastisk for ideen om at lærerne skal utvikle sin undervisningspraksis i tråd med skolens overordnede strategi, men ut ifra forskningen er det vanskelig å finne at rektor har hatt noen strategi, struktur, kontroll eller kultur over dette tiltaket. "Ideen klasseledelse kan da sies å sirkulere innenfor skolefeltet i en vekselvirkning mellom Utdanningsdirektoratet, ulike eksterne ressursmiljøer og lærerne selv" (Rotvold et al., 2014, s. 370). Det betyr at i dette tilfellet har ikke rektor grepet noen muligheter til å skape en praksis endring i det pedagogiske arbeidet med klasseledelse. Klasseledelse forblir da et symbol der hver enkelt lærer har hatt utvikling innen sin kontekst, men ikke som et felleskap. "Etter hvert som prosjektet gikk fremover, ble selve begrepet «klasseledelse» borte" (Rotvold et al., 2014, s. 367). Dette betyr at på disse skolene ble selv symbolet borte, og selve praksis endringen som kom etter prosjektet ikke var et kollektivt resultat, men et individuelt resultat uten koblinger til selve symbolet.

4.3.3 Rektors arbeid med daglig skoleutvikling i en svensk skole (Middeltown)

I Ärlestig artikkel fra en nord svensk skole (Middeltown), er det to rektorer som har overlappende oppgaver, det er 36 lærere på skolen. Ärlestig forskning i artikkelen tar for seg skolens struktur, kultur og innhold.

I Middeltown skole viser det seg at selv om rektorene føler de er tydelige på kommunikasjon og skolens mål og agenda, samtidig har lærerne problemer med å identifisere hva som er viktig. Det jobbes kontinuerlig med pedagogiske ideer i skolen, disse pedagogiske ideene symboliserer rektorenes ønske om en endring i praksis på skolen.

I spørreundersøkelsen om hva lærerne oppfatter innholdet i samtaler med rektor dreier seg om, viser det seg at lærerne svarer at ukentlig dreier samtalen seg om *regler* 22 %, *komfort* 17 %, *handlingsplaner* 14 %, *skoleutvikling* 8 %, *kvalitet* 3 %, *resultater* 6 %, *læreplanmål relaterte forhold* 3 %, *akademiske mål* 8 %, *visjoner* 3 %, *sosiale mål* 8 %, *karakterer* 0%, *team arbeid* 0%, *tilbakemeldinger* 3 %, *undervisning* 0 % (Ärlestig, 2007b, s. 270, min oversettelse). En til to ganger i semesteret snur trenden, med at regler, komfort og handlingsplaner blir snakket mindre om, mens alle de andre, med unntak av team arbeid og undervisning, snakkes mer enn 50 % om. En til to ganger i semesteret vil jo være naturlig at det snakkes mer om mål, visjoner og karakterer siden det er midtveisvurdering og avsluttende vurdering av elever. Det viser seg jo da at det i stor grad aldri snakkes om team arbeid eller undervisning. Dette er jo rart siden undervisning er lærernes hovedoppgaver for å utføre

skolens formål med dannelses – og kvalifiseringsoppdrag. Symbolene i rektorenes praksis strategi, forblir på det strategiske planet. Det følges ikke opp, og lærerne savner formelle som uformelle samtaler om undervisning og elevresultater (se avsnitt 4.1, om bekreftelse – tilbakemeldinger).

Skolen hadde en handlingsplan som inneholdt detaljerte beskrivelser av hvordan de skulle agere i forskjellige situasjoner. "Rektorene rapporterte at de hadde høye forventninger til lærerne. ... men forventningene på denne skolen var uklare. Dermed, ble den tolkede forventningen at lærere skulle være fantastiske i alt, heller enn å jobbe etter spesifikke krav" (Ärlestig, 2007b, s. 269, min oversettelse). Dette understreker teorien fra Moos (2013), brukt under funnet i Heigeroa skole, og innføringen av Leanmetodikken, om at individer ikke alltid er gode til å tolke hva de blir presentert.

Hofstede har i arbeidet med IRIC funnet at det er individuell oppfatning av organisasjonskulturen. "Forskjellige individer innen samme organisasjonsenhet gir ikke nødvendigvis identiske svar til spørsmål om hvordan de ser organisasjonens praksis" (Hofstede, 2010a, s. 366, min oversettelse). Dette kan synliggjøre ved at det ikke var muligheter for rituelle forandringer fordi de symbolene rektorene jobbet med, og heltene i form av handlingsplanen, ikke blir en del av den daglige samtalen, dermed uteblir de ønskede kollektivt praktiske forandringene. "Kameraderi eksisterte blant de ansatte, med hver lærer komfortabel med hennes eller hans vel etablerte rolle" (Ärlestig, 2007b, s. 269, min oversettelse). Rektorene har en strategi, men de benytter ikke alle struktur og kontroll muligheter, ved at de stoler mye på informasjonsmøtene og tung bruk av e – mail og intranettsider (tatt opp i punkt 4.1). Rektorene har heller ikke tilstrekkelig kontroll på hvordan lærerne arbeider, dette er noe lærerne savner, og som ville gi dem muligheten til å få bekreftelse og tilbakemeldinger fra rektorene.

Det er lettere å lese ut av Ärlestig (2007b) tekst hva som mangler av kulturelle hensyn, fremfor hvilke kulturelle hensyn som ble tatt ved innføringen av ny strategi. Fordi rektorene har en strategier, men disse blir aldri fulgt opp med forståelse av skolens struktur, og lærernes behov for individuell tilbakemelding og bekreftelse på hva de gjør i klasserommet. Denne mangelen på samhandling mellom rektorene og lærerne spinner ut av at rektorene ikke benytter seg av struktur – og kontrollsystemer på arbeidet som blir gjort. Dette i sum viser at rektorene ikke tar nødvendig hensyn til organisasjons kultur ved arbeid med organisasjonens praksis.

4.3.4 Arbeid med Kunnskapsløftet og implementeringen av sentrale elementer i reformen

I Aasen et al. (2012) kapittel 6, spenner undersøkelsen over fem år med Kunnskapsløftet i skolen. Rektorene har da hatt forventninger om mer frihet og styring nedenfra, men dette har snudd i siste undersøkelsen Aasen et al har gjort i 2011. Rektorene føler at det kommer flere styringsgrep fra staten eller skoleeiere. Lærerne er blitt spurt om det samme "...men gjennomgående svarer lærerne at rektor i liten grad blander seg inn i det pedagogiske arbeidet" (Aasen et al., 2012, s. 221). En leders jobb er å regulere organisasjonens ytre og indre grenser (Glosvik et al., 2014; Johannessen & Olsen, 2008a; Mintzberg, 2009; Moos, 2013; Sørhaug, 1996, 2004). Rektor må bruke muligheten til å regulere reform og ide trykk utenfra, samtidig som rektor må sette grenser innenfor skolens praksis.

Det trekkes frem at det ofte er avdelingsleder som tar seg av det interne, mens rektor tar seg utadrettet samarbeid.

Både personalfunksjonen og oppfølging av det faglig/pedagogiske arbeidet er i stor grad delegert til avdelingslederne. Dette kan handle om et tillitsforhold mellom rektor og personalet eller en «usynlig kontrakt» hvor skoleledere og lærere ikke blander seg direkte inn i hverandres domene (Aasen et al., 2012, s. 233).

Denne tilliten fra rektor til lærerne finnes i alle de utvalgte forskningsbidragene. Rektor stoler på at lærerne utfører sin profesjon, og med det tar rektor seg vekk fra det lovpålagte pedagogiske arbeidet for å dekke elvenes behov i henhold til Opplæringslovens formålsparagraf. Gjennom denne «fristillingen» av lærerne vil også rektor ha klare mangler i utvikling av praksisendringer. Rektor delegerer bort arbeidet, og har ikke den nødvendige kontrollen med arbeidet som er delegert bort.

Kunnskapsløftet har ikke fått den effekten politikeren hadde ønsket på målinger av elevresultater, og politikere strammer handlingsrommet med å komme med styringssignaler (Aasen et al., 2012). Symbolet kunnskapsløftet virker ikke etter den tiltenkte strategien. Det er heller ikke alle rektorer som har en tydelig strategi med tanke på kunnskapsløftet, og mange lærere fortsetter som før, fordi de er overlatt til seg selv. Uten at det foreligger en strategi vil igjen ikke symbolet ha muligheter til å bli en del av ritualene og de daglige handlingene i skolen.

Dette er tydelig å se i spørsmål om etter- og videreutdanning. "Bare i liten grad knyttes det forpliktelse til å dele erfaringer med kolleger på egen skole. Det kan virke som om man tar for gitt at det vil skje en praksisendring som et resultat av etter- og videreutdanningen" (Aasen et al., 2012, s. 230). Det er tydelig at rektor ikke har kontroll på det pedagogisk utviklingsarbeidet, hverken gjennom symboler, helter eller ritualer. Ei heller

virker rektorene spesielt klar på strategi, annet enn ved å gi muligheter for etter – og videreutdanning. "Pedagogisk ledelse kan defineres som å legge til rette for, og involvere seg i medarbeiderens læringsprosesser" (Aasen et al., 2012, s. 234). Men det er tydelig at dette ikke er rektorenes strategi, da lærerne savner tilbakemeldinger fra rektorene, og bruken av klasseroms observasjon spriker fra rektorene som i stor grad føler de gjør det, og lærerne som i stor grad mener dette ikke skjer (Aasen et al., 2012).

I tre av skolene Aasen et al. (2012) har intervjuet, er det aktive rektorer med klare strategier som engasjerer seg i reformarbeidet, Aasen et al. kaller disse «reformaktører» fordi de "...begrunner sin ledelsesorientering med at Kunnskapsløftets resultatorientering forutsetter tydelig ledelse av reformarbeidet lokalt" (2012, s. 233). Disse rektorene har valgt en klar strategi med involvering i læreplanarbeid og systematikk i vurderingsarbeidet. De bruker engasjement og følger opp strategien de har lagt gjennom bruk av kontroll innen det gjeldende strukturen, og viser gjennom dette at rektorene som ledere tar hensyn til organisasjonens nåværende kultur, og hva som trengs for å forandre den.

"Et funn både i 2007 og 2010 – intervjuene var at skolene synes å mangle arenaer for felles drøfting av for eksempel vurdering. Et regelverk krever tolkning, og iverksetting av ny praksis må komme som et resultat av et målrettet utviklingsarbeid " (Aasen et al., 2012, s. 262). Dette betyr at det ikke foreligger noen felles arena for deltagelse, men det betyr ikke at lærerne ikke deltar i diskusjoner seg imellom. Selv om ikke surveydataene kan være sikre på hvor den felles forståelse mellom lærerne om vurderingsarbeid oppstod, kan den tyde på at lærerne snakker sammen i uformelle arenaer.

Kompetansen som utvikles av de som deltar i nettverk, kan ende opp som individuell kompetanse hos enkeltlærere, uten at slik kunnskap deles med det øvrige personalet.

Hovedinntrykket er at lærerne nok samarbeider, men at dette fremdeles foregår oftere i fagseksjoner eller team enn som et felles prosjekt på skolen (Aasen et al., 2012, s. 254).

Det oppstår da strukturer som rektor kan være ukjent med. Ut i fra dette kan det oppstå et organisasjonskulturelt gap mellom rektorene, som ikke er godt nok informert, og lærerne som har dannet sin egen sub kultur i organisasjonen.

I kapittel 7 har Aasen et al. (2012) tatt for seg implementeringen av sentrale elementer i reformen. Disse elementene Aasen et al. har tatt for seg, er, grunnleggende ferdigheter, kvalitetsvurdering og vurdering, kan alle bli betraktet som egne selvvirkende symboler i det overordnede symbolet, som er Kunnskapsløftet som reform.

Arbeidet med de grunnleggende ferdighetene ser ut til å være noe som blir ansett som arbeid for den enkelte læreren, mer enn arbeid for felleskapet. "Et gjennomgående trekk er at rektorene i større grad enn lærerne mener at elevens ferdigheter er blitt forbedret som følge av reformen" (Aasen et al., 2012, s. 247). Dette sitatet kan knyttes opp mot mye som analysen av de utvalgte forskningsbidragene har vist. Læreren er ofte overlatt til seg selv i klasserommet, og da er det er ikke alltid sammenheng mellom hva rektorene sier og tror, og hva lærerne sier og føler.

Klare strategier for valgene rektorene gjør, angående ting som kan være med å forandre organisasjonens praksis, uteblir, og da er det kun tilfeldig om det blir en praksis endring, men kulturen forblir den samme. "Et funn både i 2007 og 2010 – intervjuene var at skolene syntes å mangle arenaer for felles drøfting av for eksempel vurdering" (Aasen et al., 2012, s. 262). Aasen et al. informanter hadde en oppfatning om at "...verken underliggende forvaltningsnivåer eller lærerprofesjonen hadde tilstrekkelig kompetanse og endringskultur som fremmet reformimplementeringen" (Aasen et al., 2012, s. 86). Dette betyr at hverken rektor eller lærere har noen klare lokale helter å kunne knytte seg opp til angående reformimplementeringen. Siden lærerne da fortsetter som før, er det liten grunn til å tro at det vil komme rituelle forandringer i den daglige driften. Det siste kan knyttes opp til hva som skjer i Ärlestig (2007b) artikkel om Middeltown skole hvor lærerne føler temaer som blir formidlet er for komplekse, og ikke blir diskutert nok. Rektorene på Middeltown skole mener de dekker dette opp med å ha et to timers møte en gang i måneden, mens lærerne ikke føler dette er den riktige arenaen for å kunne løfte frem diskusjoner, men ønsker heller at rektorene hadde mulighet til å delta på fag - eller teammøter.

Mønsteret fortsetter i arbeidet med kvalitetsarbeid. I intervjudataene fra 2010 har Aasen et al. (2012, s. 263) funnet ut at Kunnskapsløftet har ført med seg omfattende mengde av registrert data, "...men at slik informasjon i liten grad synes å ha konsekvenser for måten rektorer og lærere utfører arbeidet sitt på". Selv etter flere år med Kunnskapsløftet viser undersøkelsen til Aasen et al. at symbolene forblir symboler, og symbolene påvirker ikke den daglige driften slik de var tiltenkt. Aasen et al. skriver at det er unntak hvor skolene bruker informasjonen til å velge utviklingsområde. "Både skoleeier og skoler må ha kompetanse som gjør dem i stand til å analysere og tolke evalueringsinformasjon og omsette denne til strategiske handlinger, både kollektivt for skolens utvikling og individuelt for den enkelte lærers undervisning" (Aasen et al., 2012, s. 268).

4.3.5 symboler, helter, ritualer, sammen med strategi, struktur, kontroll og kultur

oppsummering

Reformer og ideer er symbolbærere i skolen. Kunnskapsløftet, som reform, og individuell vurdering, grunnleggende ferdigheter, klasseledelse, Lean, som ideer, er alle bærere av tung symbolikk. Det handler om å vise hva det jobbes med, hva skolen står for.

Hofstede har symboler som det ytterste i en organisasjons verdikjede, disse symbolene har ingen verdi for skolens praksis om de ikke forankres i de dypere lagene ved helter og ritualer.

Alle rektorene i de utvalgte forskningsbidragene jobber med symboler, men rektorene trer sjelden frem som helter. Rektorene trer ikke frem som helter i praktisk handling i de daglige praksisene. Rektorene utviser entusiasme for symbolenes inntreden, men blir så borte fra arbeidet. Analysen viser at rektorer har en strategi for implementeringen, men dette er kun en initieringsstrategi. Rektorene mangler struktur – og kontrollsystemer de kan følge opp. Lærerne blir overlatt til seg selv i klasserommet. Dermed tar ikke rektorene de nødvendige hensynene som kreves for implementeringer i en lokal kontekst. De praktiske endringene som er ønsket ut i fra symbolenes symbolikk uteblir fordi rektors praktiske handlinger og kommunikasjon stopper når initieringsfasen er ferdig.

Dette underbygger funnen, om at rektorene mangler kompetanse og kunnskap om den lokale konteksten, fordi de ikke deltar i implementeringen sammen med lærerne, i delkapittel 4.1 og 4.2, som analyserte rektor som deltager og implementeringen av reformer og ideer ut i fra translasjonsteorien.

5 Drøfting

Analysen viser at hele prosessen ved implementering av reform og ideer er problematisk. Rektor forsøker å være en deltager, men grunnet mangel på tid (Aasen et al., 2012; Ärlestig, 2007b), følges ikke implementeringen opp, og lærerne blir overlatt til seg selv, eller kollega nettverket, med å sette reform eller ide til praktiske handlinger i klasserommet. Disse reformene eller ideene er symboler, disse symbolene skal bli til ritualer i skolens praksis. Selv om reform og ideer kommer med helteuttrykk gjennom tolkninger, eksempler og forslag til utførelse fra Udir, skoleeiere, bedrifter, nettverk, osv. blir mange av disse reformene og ideene for komplekse for læreren til å jobbe med alene, og læreren ender da opp med å fortsette som de tidligere har gjort (Aasen et al., 2012; Nygård & Røvik, 2014; Rotvold et al., 2014; Ärlestig, 2007b).

Reformaktørene i Aasen et al. (2012, s. 233), er rektorer som skiller seg positivt ut ved å være "...tydelige, engasjerte, entusiastiske og med klare visjoner for den pedagogiske utviklingen av egen skole". Analysen viser da videre, at selv om rektor har et brennende ønske om å lykkes, slik rektor på Heigeroa skole i undersøkelsen til Nygård og Røvik gjør, lykkes ikke rektor fordi, rektor ikke tar hensyn til kulturen i konteksten gjennom manglende bruk av struktur – og kontrollsystemer.

Analysen og problemstillingen vil nå bli drøftet gjennom bruk av teori om lederrollen, rektorrollen, og arbeid med implementeringer av reform og ideer i skolen som organisasjon, ut i fra praksis som noe som skjer i den lokale skolens kontekst.

Det vil først bli drøftet skolens organisatoriske kultur uttrykk gjennom bruk av symboler, helter og ritualer. Deretter vil det bli drøftet rektor sitt arbeid som leder gjennom bruk av vitenskap, estetikk og handverk i det praktiske arbeide med reform eller ide implementering i skolens lokale kontekst, som er de praktiske rammene rektor jobber under, og kan (grense) regulere.

5.1 Rektors arbeid med Organisasjonens kultur gjennom skolens praksis

Skolens overordnede formål er å gi elevene danning – og yrkeskvalifisering, slik at elevene kan delta i samfunnet (NOU 2014:7, 2014). Denne oppgaven er delegert til skoleeier, skole og lærere gjennom et rammeverk. Kunnskapsløftet har gitt skoleeier og skolen større lokal frihet til hvordan skolen skal nå sitt overordnede formål. Kunnskapsløftet fremstår da som et symbol for en liberal og selvstyrende skole. Ved introduksjonen av Kunnskapsløftet manglet det på eksempler for hvordan dette skulle gjennomføres. Heltene manglet, og det var ingen klare eksempler på hvordan kjerne oppgaver kunne løses (Aasen et al., 2012).

Skolens organisasjonskultur kommer til uttrykk i hvordan skolen som organisasjon uttrykker sin verdi i praksis. Derfor er det et stort problem at rektor ikke deltar i alle organisasjonens praksiser. Det kan foreligge symboler og helter i skolens praksis, men det er sammen med de daglige rutinene og diskursene at selve uttrykket for organisasjonens praksis kommer frem (Hofstede, 2010a).

Analysen viser at symbolikken er tungt fremtredende i alt rektorene foretar seg. Rektor på Heigeroa skole arbeider med Lean for at skolen skal bli en av landets beste, rektorene i nord – Norge arbeider med klasseledelse fordi dette sammenfaller med en overordnet strategi, rektorene i Aasen et al. arbeider med Kunnskapsløftet, individuell vurdering, kvalitetsvurderingsarbeid og grunnleggende ferdigheter, i Middeltown skole er skolens symbolikk fremtredende i arbeidsdokumenter og utviklingstemaer. Hofstede (2010a) viser til at introduksjoner av symboler i organisasjoner ofte bringer med seg fanfarer og stor ståhei, men at dette ikke har noen hensikt om ikke dette forankres i organisasjonens dypere lag, representert ved helter og ritualer. Finnes det ikke helter som kan eksemplifisere symbolikken, og en leder som legger til rette, og hjelper til med tolkninger og diskurser, vil symbolikken aldri bli en del av organisasjonens praksiser.

Rektor som leder i skolen må balansere forholdet mellom vitenskap, estetikk og handverk. Ved inntredener av nye symboler som kunnskapsløftet, klasseledelse, osv. i analysen, må rektor kunne bruke vitenskap til å analysere innholdet i reform eller ideene som kommer, slik at rektor kan informere lærerne om hva de har i vente av de nye reformene eller ideene, og bryte dette ned til noe lærerne forstår, så lærerne ikke skyver symbolene i form av reformer eller ideer foran seg, og med det stenger muligheten for at disse kan implementeres. Det er her rektor vil ha stor nytte av å kjenne de kulturelle rammene i organisasjonen, og dette krever deltagelse, som igjen sørger for at rektor får erfaringer med prosesser i organisasjonen.

Lærerne er de som står i klasserommet og underviser elevene. Det er ikke slik at lærerne er enige om hvordan dette gjøres best, stor usikkerhet til egen kompetanse skaper usikkerhet, det er mer en regel enn et unntak at skolen ikke har interesse konflikter (Møller & Fuglestad, 2006a). "Når lærere ikke er villige til å overta andres praksis ukritisk, men vil lage sine subjektive versjoner, er det også et uttrykk for en profesjonell tilnærming til for eksempel reformarbeid i tråd med idealer i lokalt læreplanarbeid" (Furu & Lund, 2014, s. 278). Det er viktig at rektor eksemplifiserer skolens organisatoriske verdier (Møller, 2006).

Sørhaug (2004) skriver at utfoldelse av ledelse er uløselig knyttet til makt og tillit, denne makt og tillit formidles gjennom tegn og språk. Det er ingen tvil om Kunnskapsløftets symbolikk, og ønske om resultater som følger kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Det blir

da opp til rektor som skolens leder å formidle denne symbolikken gjennom deltagelse i språket og handlinger, og gjennom dette bruke muligheten på til å diskutere ulikhetene fra det som *er* til det, det skal *bli*. I teorien, analysen og drøftingen kommer kulturen stadig tilbake som noe den *er*. Det som *er*, blir erstattet av noe nytt. Ved at kulturen i skolen *er* noe, fremfor at det er noen skolen *har*, *er* det mulig å forandre kulturen. Men for at rektor skal ha mulighet til å forandre *må* rektor delta sammen med lærerne i valg av strategier, og følge opp strategivalgene, gjennom struktur – og kontrollsystemer.

Mintzberg (2009) knytter desentralisering av en organisasjon opp til en sterk kultur. En leder må beskytte organisasjonens kultur fra de ytre rammene (Mintzberg, 2009). En sterk lokal kultur skaper en sterkere tilhørighet, og den lokale kulturens individuelle medlemmer innretter seg raskere for å være en del av felleskapet (Hofstede, 2011; Hofstede & Hofstede, 2010; Lewin, 1967b). Mintzberg viser til at kommunikasjon er en sterk faktor for å få det til. Luhmann (1995) knytter handling til hva som skjer i sosial organisering, og at handlinger kommer til ved hjelp av kommunikasjon, og at dette reduserer kompleksiteten i organisasjonen. Dermed blir det viktig hva rektor *gjør* som leder, og ikke bare hva rektor *sier*. Rektor er nødt til å la forandringer gjennomsyre handlingene rektor *gjør* i organisasjonen. Det er gjennom handling og praktisk erfaring at rektor kan vise godt handverk, ved å være realistisk, hjelpfull og engasjerende.

I Ärlestig (2007b) kommer det frem at lærerne kan snakke med rektorene om pedagogiske utfordringer i uformelle arenaer, men at rektorene ikke tok dette opp uoppfordret i uformelle arenaer. Rektor kan ikke snakke om symboler og utvikling i formelle arenaer, uten å også gjøre dette gjennom uformelle arenaer. Rektor må la symbolikken bli en del av den daglige handlingene og kommunikasjonen ovenfor lærerne, og med dette vise som er viktig å jobbe med i skolen som organisasjon. Det vil si at rektor må ta opp det som er viktig for skolen med lærerne i formelle som uformelle situasjoner, fordi handling er uløselig knyttet til kommunikasjon i en organisasjon.

I alle de utvalgte forskningsbidragene er det for mange symboler i spill, disse symbolene blir ikke pratet om, og rektor utviser ikke godt handverk ved å ha et realistisk forhold til hva som kan implementeres, samt å hjelpe lærerne med implementeringen i form av bekreftelse og tilbakemeldinger. Et eksempel på dette er implementeringen av Lean på Heigeroa skole. Totalt skulle det implementeres 136 Lean tiltak på Heigeroa skole, Nygård og Røvik har sett på implementeringen av 15 Lean tiltak, over tid, på forskjellig klassetrinn. Av de 180 Lean tiltak observasjonene Nygård og Røvik skriver om, var det halvparten som skapte forandring i skolen. Resultatene fra Nygård og Røvik sammen med resultater fra Aasen

et al. og Ärlestig viser at om det blir for mange symboler, og når leder er fraværende i handling, lykkes ikke implementeringen, og skolens praksis forbli tilnærmet den samme.

5.2 Rektor som deltager i skolens praksis

Rektorene selv føler at de er deltagende i lærernes arbeid med ideer, og utvikling av undervisningspraksis. Forskningen og analysen viser at der rektorene er positiv på egne vegner, har ikke lærerne samme oppfatning. Lærerne uttrykker at det blir for mye informasjon, og for lite hjelp til å forstå hva rektorene konkret ønsker (Aasen et al., 2012; Ärlestig, 2007b).

Teorien peker på at tid kan være en avgjørende faktor i rektors arbeid med implementeringer av reform eller ide sammen med lærerne (Aasen et al., 2012; Glosvik et al., 2014; Johannessen & Olsen, 2008a). "Tiden kan vi gjøre lite med. Vår oppmerksomhet på våre arbeidsoppgaver kan vi derimot gjøre mye med" (Johannessen & Olsen, 2008a, s. 111). Rektor som leder må definere rammene av hva innholdet i skolens praksis skal være. Rektor som leder må da ta et valg, det er i valget at deltagelsen starter (Skjervheim, 1996). Ved at lederen ikke gjør noe kan det skade organisasjonen (Mintzberg, 2009). Når rektor deltar, deltar rektor i skolens, så vel som sin egen utvikling.

Skjervheim så nok på et saksforhold som noe som ligger utenfor partene selv og deres virkelighetsforståelse. Men hvis det skal være noe som eksisterer uavhengig av partene selv og deres språklige og mentale konstruksjoner, må det som samarbeidet handler om, det vi kaller «saksforholdet» eller samarbeidets objekt eller tema, være noe udiskutabelt, noe *sant*, det må referere til noe konkret som kan observeres eller erkjennes av alle, og tolkes likt av alle partene i samarbeidet (Aasland, 2014a, s. 25). Hofstede (2010a) viser til at symboler, helter og ritualer, alle er observerbare fra utsiden, dette gjør det mulig å konkretisere hva som skjer i skolen, det gjør det mulig å gjøre taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, gjennom sosiale interaksjoner. Rektor må stå i front for disse interaksjonene med lærerne i grupper eller som individer.

Er ikke rektor kjent med reformer eller ideer som skal implementeres, kan rektor bruke handverk fra egne eller andres erfaring til å knytte realistiske situasjoner opp til en reform eller ide. Rektor vil også ha stor nytte av å knytte tidligere kunnskap fra vitenskap til egne eller andres erfaringer. Rektor kan også være tjent med en kombinasjon av estetikken, handverk og vitenskapen, om reformen eller ideen blir for abstrakt. Gjennom estetikken fantasi og ideer, knyttet opp mot konkret forskning, kan rektor bruke erfaring til å gi en realistisk og hjelpfull måte å implementere reformer og ideer på. Men det hjelper ikke at

rektor formulerer dette på kontoret, og informerer lærerne. Rektor må delta i handlinger og diskusjoner med lærerne, i forkant og underveis av prosessen.

Furu og Lund (2014) skriver at ved å åpne opp for lokale fortolkninger i ide - og reformarbeid, utøvd gjennom intersubjektivitet og tolkningsfelleskap, kan dette gi muligheter for meningsfulle fortolkninger. "I seg selv åpner det opp for avprivatisering av praksis og mulighet for kollektiv kunnskapsdannelse" (Furu & Lund, 2014, s. 279). Klarer rektor som leder å få med lærerne om et felles mål, er ikke dette forhåndsbestemt, det er bestemt gjennom en felles deltagelse mellom rektor og lærerne (Skjervheim, 1996). Rektor og lærerne har da muligheten til å utvikle en felles forståelse ved å utvide og justere i den pågående implementeringsprosessen. Dette kan rektor som leder oppnå gjennom det estetiske arbeidet ved å utstråle entusiasme gjennom et brennende ønske om å lykkes med praksis endringer, og gjennom dette inspirere andre til å komme med ideer, slik at det er mulig å visualisere hvordan reform eller ide kan bli når det implementeres. Det vil, og er nødvendig å knytte dette estetiske arbeidet opp mot erfaringer fra de som står i implementeringen.

Analysen viser at rektor ikke er så deltagende i denne prosessen mellom det kreative og det praktiske. Selv om rektor er aktiv og deltagende, viser analysen at det ofte blir mye informasjon som kommer ut i fra rektor. Informasjonen som kommer fra rektor, blir ikke fulgt opp av rektor på en måte som gjør lærerne trygge på at de gjør er riktig. Rektor utviser da stor tillit til lærerne ved å anta at de løser oppgaven slik den var tiltenkt. I analysen viser denne tilliten seg å være ubegrunnet. I rapporten fra Aasen et al. (2012) er omfanget av Kunnskapsløftet som reform er så omfattende at rektor enda ikke har helt oversikt, det er ingen deltagelse om innholdet i Kunnskapsløftet, og lærerne ender opp med å gjøre som de alltid har gjort. I forskningen til Nygård og Røvik (2014) er rektor en reformaktør i starten av prosjektet, rektor modifiserer ideen etter behovet i lokal kontekst, og inviterer lærerne med som deltagere i utvikling av ideene. Men allikevel viser det seg at det kun er halvparten av ideene som blir implementert.

I Forskningen til Rotvold et al. (2014) om Klasseledelse er ikke rektor deltagende annet enn å være støttende, og her er resultatet at ideen som helhet forsvinner. I forskningen til Ärlestig prøver rektorene å skape deltagelse med lærerne, men her blir det også introdusert ideer som kommer utenfra uten at lærerne eller rektorene deltar om disse ideene. I de utvalgte forskningsbidragene blir det mye informasjon fra rektorene til lærerne om ideene som skal implementeres, uten at det er muligheter for utdypning og samarbeid mellom rektor og lærerne om ideene som skal implementeres.

Om lærerne er usikre trekker de seg tilbake til klasserommet der de kan isolere seg fra truslene på utsiden (Hargreaves, 1996). Rektor må da velge å prioritere hva som er viktig, rektor må sette rammene, og de rammene må inneholde muligheter for deltagelse.

Bare ved å bygge forståelsen av handling inn i en kommunikatív hendelse kan kommunikasjon bli asymmetrisk, bare derfor, kan en person som ytrer informasjon gi direktiver til sin mottager, og dette kan bli reversert bare om mottager begynner å ytre noe av sitt eget, som er, begynne å handle (Luhmann, 1995, s. 165, min oversettelse). Luhmann beskriver her en dualitet som kommer tydelig frem i materialet brukt i analysen. Rektorene informere, og lærerne handler, men de handler ikke nødvendigvis slik det var tenkt fra rektorsside. Den gjensidige kommunikasjonen er ikke blitt brukt, og lærerne handler ut i fra sin tolkning, uten at denne tolkningen har vært diskutert med rektor. Dette skaper et asymmetrisk forhold i form av rektors posisjon av å være leder. Faktumet blir gjentatt, og alter tar seg ut av samtalen og blir selv et objekt. Et deltagerståsted, er et symmetrisk ståsted, fordi kommunikasjon i seg selv er symmetrisk ved at en ytring fører til en ny ytring basert på foregående ytring. Denne symmetriske kommunikasjonen behøver ikke være lineær i sin form, den kan gå over sekunder, timer, dager eller år så lenge deltagerne er innforståtte med hva innholdet er. Denne funksjonen med å kunne gå frem og tilbake i tid ligger i kommunikasjonen, ikke i handlingene. Handlingene kan ikke gjøres om igjen, handlingen har skapt et merke i tiden, kommunikasjonen kan derimot gå frem og tilbake i tid (Luhmann, 1995).

Det kan være viktig å forvalte fortidens kunnskaper gjennom å sørge for at de tilsatte lærer seg korrekte formelle fremgangsmåter. Men når mer komplekse eksterne krav og arbeidsoppgaver utfordrer egen organisasjon, kan tause og underliggende styringsmekanismer svekke utviklingskraften. Derfor er det vesentlig at organisasjoner stadig utfordrer seg selv gjennom nye eksternaliserings – og kombineringsrunder (Glosvik et al., 2014, s. 93).

Rektor må da jobbe med å få tak i det som ikke blir sagt, det som er vanskelig å si. Rektor må hjelpe lærerne med å gi mening til det nye, og underveis i prosessen må det være kommunikasjon på et symmetrisk nivå, som får ut lærernes innebygde tause kunnskap om det som er tema eller innholdet i arbeidet. Med informasjonen kan vi utvikle kunnskap gjennom å systematisere og strukturere informasjonen mot det som er målet (Johannessen & Olsen, 2008a). Johannessen og Olsen (2008a, s. 121) har utviklet en modell for pragmatisk systemisk forståelse, ved hva vi tenker, påvirker hva vi sier, som påvirker hvordan vi handler, som igjen påvirker hva vi tenker og sier, som igjen påvirker hvordan vi handler. Det er i handlingen vi

får deltagelsen (Skjervheim, 1996). Dette svarer til hva Luhmann (1995) skriver, at gjennom handlinger vi kan få ytringer for og imot. For at disse handlingene skal kunne realiseres er lærerne avhengig av at rektor deltar sammen med lærerne, og at lærerne deltar med rektor. Kommunikasjonen og handlingene må være symmetriske.

Rektorene utviser en stor tillit til lærerne i forskningsbidragene i oppgaven. Denne tilliten viser seg å være ubegrunnet. Skoleledere bør vurdere om samarbeidsrelasjoner i lærerkollegiet kan utvikles etter andre prinsipper og grunnis på andre måter enn i dag. I dag blir slike relasjoner utviklet og grunnis ut i fra en ansvarsetikk som appellerer til profesjonelle forpliktelser, effektiv undervisning, osv., lærer motiveres ikke ut i fra dette, men av omsorg (Hargreaves, 1996). I forskningen til Ärlestig (2007b) kommer det frem at lærerne savner nettopp denne omsorgen, omsorgen knyttes opp til bekreftelser og tilbakemeldinger på lærernes eget arbeid, og et ønske om dialog over lærernes pedagogisk praksis. Gadamer (2010) skriver at å være en tilskuer, kan også være en ekte form for deltagelse, ved å være konsentrert om saken. Rektor må ikke alltid være deltager i verbal form, men ha en tilstedeværelse som gjør at lærerne føler de blir sett.

Rektor som leder deltar ved å rammen inne skolens praksis, og sette grenser i strategiene skolen som lokal organisasjon skal jobbe etter. Da må ikke rektor innta en rolle hvor rektor objektiverer lærerne i form av sin posisjon som pedagogisk leder. Samarbeidet handler om en felles forståelse for et teoretisk innhold som skal utføres i praksis (Aasland, 2014b). Denne felles forståelsen gir ingen garanti for at det rektor og lærere er blitt enige om gjennomføres. "Kommunikasjon gjennom dialog innebærer også en forpliktelse for den enkelte til å respektere og følge opp de løsninger og resultater som man kommer frem til" (Jakhelln, 2011, s. 175).

Skjervheim skriver at ego og alter ikke må være enig om innholdet, men de må snakke om samme innholdet. Da blir det et spørsmål om makt og tillit mellom rektor og lærerne. Sørhaug skriver om en paradoksal spenning mellom makt og tillit i organisasjoner. "Makt er noe noen har, den er knyttet til posisjoner og utfoldes gjennom handling, men fungerer som både en prosess og en tilstand" (Sørhaug, 1996, s. 22). For selv om prosesser angående beslutninger kanskje best behandlet gjennom dialoger, må det tas et valg, dette valget er det lederen som må gjøre. Da er det posisjonen som har makten. Når dette valget er tatt, er det tatt i posisjonene av asymmetrien mellom rektor og lærere. Sørhaug bruker en abstrakt illustrasjon for å vise til hvordan den som holder definisjonsmakten kan binde utbrudd i en asymmetrisk relasjon. Sørhaug (1996) bruker en voksen (moren) som objekt, i møte med barnets (subjektet) aggresjon. Når barnet har rast fra seg står moren trøstende igjen som et brudd med

det som skjedd, men samtidig en kontinuitet av det som skal skje. Det vil kunne være viktig for en rektor gir rom for at lærerne kan være uenige med rektor. Det å være leder handler ikke bare om deltagelse og enighet, men om avgjørelser basert tatt i øyeblikket, ut i fra den informasjonen lederen har på det gitte tidspunktet. Maktutfoldelse i beslutninger handler ikke om kunnskap, men det handler om å gjøre det man tror på (Sørhaug, 2004).

Mintzberg (Mintzberg, 2009) begrunner en leders behov for å alltid være informert, med at en leder må gjøre avgjørelser basert på den nyeste og mest verdifull informasjonen. En leder må da invitere og imøtekomme informasjon fra de ansatte, samtidig som det er lederen som tar den siste avgjørelsen. Sørhaug (1996, ss. 68 - 69) formulerer dette meget godt i metaforen om den doble kroppen;

På en måte innebar den dobbelte kroppen en løsning, fordi de to kroppene gjorde det mulig for en leder å opptre samtidig og offentlig innenfor to forskjellige og motstridene moralske universer. Det ene er fellesmenneskelig og stiller alle likt, mens det andre har en personlig og legitim forankring i maktens pragmatikk. For å spissformulere det, med en kropp er ledelse umulig i prinsippet, men selvsagt mulig i praksis, mens med to kropp er det også mulig i prinsippet.

På den ene arenaen må rektor være en av lærerne, og suge til seg all den informasjonen rektor kan, slik at når avgjørelsen må komme er det rektor i kraft av sin posisjon som må ta en avgjørelse, og følge denne opp slik at den blir gjennomført. I denne gjennomføringen er rektor avhengig av å delta slik at rektor til enhver tid kan være den som er mest informert, og igjen ta avgjørelsen om å justere kursen.

5.2.1 Rektor som deltager i lærerens verden

Drøftingen i kapittel 5.1 viste at rektor må eksemplifisere skolens praksis, like mye gjennom handling, som i det kommuniserte ord. Drøftingen av rektor som deltager bygger videre på dette. Rektor må delta i lærernes klasserom, gjennom de praktiske handlingene lærerne gjør, ikke bare informere, og forvente at informasjonen brer seg i klasserommet fordi lærerne er redundant tilkoblet. Bli informasjonen for overveldende, velger lærerne å handle på sin måte, etter sin agenda, i sitt isolerte klasserom.

Ved at rektor da deltar, vil lærernes handlinger mot innholdet være en del av et samarbeidene innhold, der rektor viser lærerne at saken ikke er et faktum. Disse handlingene, ved rektors deltagelse vil styrke tillitten til makten som er utøves, fordi lærerne ikke blir behandlet som et objekt ved en konstatering av faktum.

Det vil videre være viktig at rektor som deltager, at rektor som leder ikke låser seg til en lederstil, men har mulighet til å kunne veksle mellom bruk av vitenskap og handverk til å

regulere grensene i skolens praksis. Estetikken kan brukes til det kreative rommet innenfor de regulerte grensene av skolens praksis. Skolens praksis er noe rektor *må* delta sammen med lærerne om på alle nivåer. I første og siste instans er det rektor som leder som regulere grensene i skolens praksis, men det viktigste er at rektor deltar selv, og får med seg lærerne i deltagelse om det felles innholdet.

5.3 Rektors arbeid som pedagogisk leder med skoleutvikling i lokal

kontekst

Udir kompetansem modell viste til rektors rolle eksternt og internt, og utvikling og kontroll. Udir (2016) viser til at disse kompetansene er ideelle. "Ingen enkeltperson kan i praksis være like god på alle områdene. Samtidig er det slik at lederrollen rommer alt dette. Ledelse er en helhetsfunksjon og en integrerende funksjon" (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 8). Lederen i en skole vil konfronteres med komplekse problemer, disse komplekse problemene vil ha behov for sammensatte løsninger (Sørhaug, 2004). Å lede vil da kunne være en samlebetegnelse på en rekke aktiviteter som skjer i ulike situasjoner (Glosvik et al., 2014; Lysø et al., 2011; Mintzberg, 2009; Pont et al., 2008; Sørhaug, 1996, 2004). Ikke bare foregår styring og ledelse i lokale situasjoner, men en leder er også seg selv lik, og ulike den neste lederen på godt eller vondt (Mintzberg, 2009). Hargreaves et al. (2010, s. 77, min oversettelse) beskriver dette utfyllende slik i *Performance beyond expectations*:

Ikke prøve å sverge til eller å samsvare med en enkelt ledelsesstil som du har sett i noen andre utføre eller lest om i litteraturen – vær dette transformativ, instruktiv, distribuert, inspiratorisk eller systematisk. Unngå, også, oppsett og valg mellom polariserte ekstremiteter av ledelse: autokratisk eller distribuert, karismatisk eller byråkratisk, tradisjonell eller innovativ. Ledelse av ytelse utover forventningene er ikke en fisjon av kompetanser, men en fusjon av kvaliteter og karakteristikker innen deg selv, på tvers av samfunnet over tid.

Dette sitatet bygger opp under det å være leder som noe som skjer i praksis i den lokale konteksten. Ledelsesstiler har ikke blitt analysert i denne forskningen, men det er tatt utgangspunktet i Mintzberg teori om leders rolle i praksis. Det er skolens praksis rektor jobber i og med, sammen med lærerne, for å sikre elevens dannings – og kvalifiserings oppdrag. Skolens praksis er skolens verdi uttrykk, og i dette verdi uttrykket ligger symboler, helter og ritualer som representerer kulturen. Hofstede (2010a) argumenterer for at en leder er nødt til å forholde seg til det gjensidige forholdet mellom strategier, strukturer, kontroll og kultur.

Analysen viser at rektorene har strategier, strategiene er nok formidlet til lærerne, fremfor at strategiene er utarbeidet sammen med lærerne.

5.4 Rektors arbeid med strategi

De foregående drøftingene har sett på skolens praksis og rektor som deltager. Disse faktorene spiller inn i implementeringen av reform og ideer. Rektor er avhengig av å ha en strategi for implementeringen av reform eller ideer sammen med lærerne. I analysen kommer det frem at rektorer i varierende grad legger strategier for innføringen av ideer i skolen som organisasjon. Selv når det legges strategier, som i Lean prosjektet, kan antall ideer bli for mange, og rektor fraværende, som etterlater lærerne alene med komplekse oppgaver, de ønsker bekreftelse og tilbakemelding på om de behersker oppgavene reformene og ideene bringer med seg.

Lederen kan ikke se på strategi som en isolert sak, differert fra faktorene i konteksten (Glosvik et al., 2014; Hofstede, 2010a; Mintzberg, 2009). "Den sentrale strategiske lederutfordringen er å skape balanse og dynamikk mellom skolens mål, strukturer, relasjoner og omgivelser" (Glosvik et al., 2014, s. 101). Hofstede (2010a) viser til viktigheten av å kartlegge den nåværende organisasjonskulturen slik at strategiske valg blir tatt i hensyn til nåværende praksis eller ønsket praksis. Det er viktig at leder spør seg selv er forandring mulig? Er forandring nødvendig? Har organisasjonen de nødvendige ressurser? Er gevinsten større enn kostnaden? Hva er realistisk tidsperspektiv? Er det flere subkulturer, og hvordan må disse tas hensyn til?

Er organisasjonen veldig normativ har konkurranse strategier liten sjanse til å lykkes med forandring. Moos er av den oppfatning at skolen er et sted for å eksperimentere, med rom for å feile, få kritikk, reflektere, diskutere, debattere og samarbeide. "Innovasjon involverer skapelse av ny kunnskap eller kombinasjoner av gamle innsikter" (Moos, 2013, s. 23, min oversettelse). Ved å at planene som legges blir for strategiske kan du hindre utviklingen, ved at planene blir for instrumentelle (Johannessen & Olsen, 2008a; Mintzberg, 2009; Moos, 2013). Johannessen og Olsen (2008a) bruker metaforen styrmann om skoleledere i beskrivelsen av strategiske valg. Johannessen og Olsen viser til at det ofte kan ligge store begrensninger i å sette mål og lage strategier. "Å aktivt benytte ulike måter å tenke på engasjerer nysgjerrigheten, øker mulighetsrommet og fremmer kreativiteten" (Johannessen & Olsen, 2008a, s. 103).

En leder kan få gjennom strategier ved handling, uten at dette er formulert til kollegiale, eller gjennom en prosess med formell planlegging (Mintzberg, 2009). Rektor som leder viser eksempel gjennom handlingene rektor gjør. "Å lede *med* mennesker, istedenfor

gjennom informasjon, er et steg nærmere handling, men fremdeles fjernt fra handlingen” (Mintzberg, 2009, s. 62, min oversettelse).

Det er mange grunner som viser til at å låse seg til en strategi, vil kunne gi muligheter for at rektor handler rasjonelt eller instrumentelt. Rasjonelle eller instrumentelle avgjørelser kan da gå på tvers av organisasjonens kultur og yrkeskultur, og vil da kunne hindre reformen eller ideen å feste seg i organisasjonen. I analysen av oppgavens forskningsmateriale viser det seg at, selv om rektorene har en underliggende strategi, mangler strategiene hensyn til organisasjonskulturen. Rektorene i analysen viser heller ikke veien for lærerne ved handling.

Johannessen og Olsen (2008a) viser til at gjennomføringer har større sjans for å lykkes om rektor benytter seg av sekvensielle prosesser fremfor parallell prosesser. Johannessen og Olsen mener med dette at det er viktig å konsentrere seg om en ting av gangene, enn at de er flere pågående prosesser samtidig. Analysen har vist at når reformen eller ideene blir for mange, omfattende eller komplekse, fjerner lærerne seg fra det nye, og fortsetter slik de alltid har gjort. Strategi vil da handle om å gjøre grep ved hjelp av symboler og helter, som sikrer at strategien fører til at reform eller ide blir en del av ritualene i skolen. Moos (2013) viser til strategisk planlegging, som langsiktige mål slik at rektorene enklere kan evaluere mål, initiativer og retninger i perioden som kommer. Moos begrunner langsiktig strategisk planlegging med at dette vil gjøre skolen bedre rustet for politiske og administrative forandringer i premissene, fordi de langsiktige planene fremdeles kan være retningsnorer fremfor konkrete instrumentelle planer. Men før de langsiktige planene kan legges er det viktig at rektor sammen med lærerne kan delta i en kreativ prosess, som kan sikre at ideen kan ha et langt liv i skolens praksis. I denne prosessen vil rektor kunne ha stor påvirkningskraft ved å være den som er best informert.

5.4.1 implementeringsdoktriner i de utvalgte forskningsbidragene

Det kommer ikke frem i de utvalgte forskningsbidragene om rektorene har et bevisst forhold til implementeringsdoktriner ved reform eller ide arbeid. Uten at det er tatt med i analysen, er det mulig å se etter forskjellige bruk av implementeringsdoktrinene i de utvalgte forskningsbidragene.

I Nygård og Røvik ser det ut til at det i tillegg til translasjoner av ideer, ser det ut til å være hierarkidoktrinen ved at rektor tar initiativ, og ser behovet for utvikling av skolen med konkrete ideer om translasjon, men som går over til profesjonsdoktrinen ved at lærerne blir overlatt til seg selv å implementere ideene. Rotvold et al. viser det seg å hvile mere på nettverksdoktrinen da rektor ikke har noen klar filosofi, men frigjør tid til at lærerne skal få gå på kurs, og at lærerne skal delta og dele informasjonen og erfaringer, i nettverk. I Aasen et al.

er det snakk om Kunnskapsløftet, og her er Kunnskapsløftet som reform ment å ha stor lokal frihet ved implementering og arbeid med reformen, Kunnskapsløftet er mere tilpasset profesjonsdoktrinen. Men ut ifra dårlige resultater på målinger og tester, nasjonale som internasjonale så har staten tatt grep og kommer med styringer angående tolkning av reformen (Aasen et al., 2012), og da er vi over på statlig bruk av hierarkidoktrinen i tilknytning til Kunnskapsløftet. Hierarkidoktrinen er ledende i statlig tankegang, jamført hva Tronsmo uttrykker, referert til i innledningen på oppgaven. I Ärlestig er det tydelig at det er profesjonsdoktrinen som er den ledende, ved at lærerne igjen er overlatt til seg selv ved å implementere ideer og planer. Hofstede (2010a) peker på at normative organisasjoner er veldig opptatte av å følge organisasjonsprosedyrer, mer enn pragmatiske organisasjoner, som tenker resultater. Her oppstår et nytt paradoks for skolen, som i utgangspunktet har vært normativ, men nå jobber etter en reform med grunnlag i resultater og ansvarliggjøring, med store kreative muligheter for presentasjon av det styrte innholdet (Andreassen, 2014). Men grunnet dårlige resultater kommer stadig sterkere styringssignaler fra staten (Aasen et al., 2012).

5.4.2 Oversettelseskompetanse

Røvik (Røvik, 2014b) knytter tre begreper til oversettelseskompetanse. Disse tre begrepene er: *presise begrepsverktøy*, *kontekstkunnskap* og *kunnskap om bruk av oversettelsesregler*. I analysen av de utvalgte forskningsbidragene kommer ingenting om oversettelseskompetansen klart frem i rektors arbeid med reform og ide implementering. Skolens indre kultur er kun løftet frem i forskningsbidraget til Ärlestig og til dels i Aasen et al., men det som kommer frem er at rektor ikke tar hensyn til kulturen. Uten å ta hensyn til skolens lokale kultur, tar rektorene heller ikke hensyn til skolens kontekst. I arbeidet til Nygård og Røvik, samt i Rotvold et al. er skolens kultur ikke nevnt med et ord, og ut i fra at kultur er en viktig del av konteksten, og kontekstkunnskap er en viktig del av det å lykkes med reform og ide implementering, er det mulig å si at mangel på kontekstkunnskap tydelig er en av faktorene for at reform og ideer mislykkes implementert i skolen.

Bruk av presise begrepsverktøy knytter handlingene rektor gjør med oversettelsesreglene i translasjonsdoktrinen for at rektor skal unngå å gjøre som rektor alltid har gjort. Rektor er nødt til å reflektere over hvilke reform eller ide som skal implementeres inn i praksisen, og bruke den rette oversettelsesregelen i den lokale kontekstens praksis. Med bruk av presise begrepsverktøy, er rektor nødt til å ha kunnskap om oversettelsesregler, "...under hvilke betingelser det er hensiktsmessig å anvende bestemte regler og å unngå andre" (Røvik, 2014b, s. 407). Analysen viser at rektor tar grep ved innføringen av Lean.

Rektor modifierer Lean ved å legge til elementer som gjør at ideen passer bedre inn i den lokale skolens kontekst. Men etter den innledende fasen, er det lærerne som ytterligere modifierer ideene, selv om de var med på forarbeidet til selve implementeringen. Dette viser at rektor har behov for å delta sammen med lærerne i oversettelsen av ideene. Rektor må delta sammen med lærerne i klasserommet, og vise ved eksempel gjennom handling og kommunikasjon hvordan Lean kan gjøre skolens praksis bedre. Dette handler om at rektor som leder må hjelpe lærerne med kommunikasjon om de praktisk handling, og hvordan utfallet av Lean praksis bør være. Lean handlingene må gjennomsyre alt som skjer i skolen.

Hensikten med reformer og ideer er å forbedre praksiser slik at elevens resultater skal bli bedre. Dermed bringer reformene og ideene med seg praksiser som skal implementeres i eksisterende praksiser. Mintzberg (2009) viser til at en leder som arbeider i praksis, bruker vitenskap, estetikk og handverk for å lykkes med leder oppgavene med å utvikle organisasjonens mål. Røvik (2014b, s. 408) viser til noe tilsvarende da han skriver "Kilden til oversetterens kunnskap om kontekstspesifikke betingelser for oversettelser vil måtte være egne og andres erfaringer i tillegg til forskningsbaserte innsikter". Handverk har sitt utspring fra praktiske erfaringer, disse praktiske erfaringene kan hjelpe til med å gjøre de forskningsbaserte ide implementeringene mere realistiske i den lokale konteksten de implementeres til. Men det vil ikke hjelpe å bare handle gjennom erfaring, rektor må bruke alt som er tilgjengelig i sitt personlige register innenfor kombinerings av vitenskap, kreative løsninger og egne erfaringer i utformingen av løsninger for at implementeringen skal lykkes. Røvik (2014b) argumentere for at den translasjonsteoretiske implementeringsdoktrinen burde kunne mikses pragmatisk med innsikter fra de tre øvrige doktrinene. "Prestasjonen til en organisasjon burde bli målt mot organisasjonens mål, og den øverste lederens rolle er å oversette mål til strategi" (Hofstede, 2010a, s. 371).

Ideene i skolene kommer utenfra og innenfra, og forventes brukt i den norske skole (Karlsen, 2006; Røvik, Eilertsen, & Lund, 2014; Røvik & Pettersen, 2014). Valg av strategiene for implementeringer av reform og ideer blir bare viktigere og viktigere ved den økte globaliseringen av ideer i utdanningssektoren (Karlsen, 2006; Moos, 2013).

5.4.3 Strategisk arbeid med endringer i organisasjonskultur

Hofstede (2010a) er tydelig på, at når organisasjoner legger opp til kulturelle forandringer, er det ofte symbolene som får den store oppmerksomheten. Uten dypere forankring i helter og ritualer, samt lederes hoved verdier, har disse nye symbolene ingen annen verdi enn å skape mye «ståhei». Ut ifra analysen er det mulig å identifisere at reform og ideer for mye oppmerksomhet i forkant, og ved selve introduksjonen. Reform eller ideer blir introdusert ved

hjelp av samarbeid, kurs og mye informasjon, for deretter å bli overlatt til lærerens profesjonalitet.

Forskningen til Aasen et al og Årlestig er konkret på, at når lærerne står ovenfor komplekse oppgaver de ikke forstår, fortsetter de som de har gjort tidligere. Siden forskningen til Aasen et al. er tatt ut fra et stort representativt utvalg, er det mulig å anta at det er dette som kan ha skjedd i arbeidet til Nygård og Røvik og Rotvold et al.. Dette viser hvor viktig det er å involvere lærerne i hele prosessen med implementeringen, ikke bare i utarbeidelsen, og i starten av reform og ide implementering.

Når lærere ikke har nødvendig kunnskap om reform eller ideer som skal implementeres, mislykkes implementeringen. Fordi lærerne som skal bruke reformen eller ideen, ikke forstår den. Derfor er det viktig å vite hvilke holdninger og kunnskaper lærerne besitter. "Oppfatning er en undergruppe av holdninger, ikke en undergruppe av kunnskap. Derfor utvikles våre oppfatninger om noe eller noen gjennom våre grunnleggende erfaringer, de relasjoner vi inngår i, og den kommunikasjonen vi deltar i" (Johannessen & Olsen, 2008a, s. 121). Gjennom deltagelse kan rektorer forandre egne og andres holdninger. Rektorene er derfor nødt til å ha et brennende ønske om å lykkes med arbeidet i skolen (Johannessen & Olsen, 2008a).

Skolen, i likhet med andre organisasjoner kan ikke gjøre slik det har gjort i alle tider, da hadde det ikke vært noen utvikling, og skolen forblir den samme. De kulturelle forandringene er alltid raskest i de ytterste lagene (se figur4), men skal verdier forandres må det skje over tid (Hofstede, 2010a). Røvik (2007) viser til at ideer kan ha lang inkubasjonstid. Forandring i en organisasjon praksis viser analysen at ikke skjer over natten. Hvor lang tid det tar før reformen eller ideene tar feste i organisasjonen, er avhengig av hvor stor motstand det er mot reformen eller ideen i organisasjonen (Røvik, 2007). Det er mulig å innføre flotte symboler som Kunnskapsløftet, grunnleggende ferdigheter, Lean og klasseledelse, men disse symbolene må jobbes med i organisasjonen over tid og forankres i alle lagene. Forankres ikke symbolikken i reform eller ideer til de dypere kulturelle lagene, helter og ritualer, kommer ikke forandringene i skolens praksiser, og den daglige driften forløper slik den alltid har gjort.

Ingen steder i de utvalgte forskningsbidragene kommer det frem at lærerne er imot forandring, men det som kommer frem er at lærerne har problemer med å håndtere komplekse forandringer på egenhånd. Det handler om å redusere kompleksiteten for lærerne (Glosvik et al., 2014).

Å være endringsleder handler ikke om å skape stress eller angst hos andre ved å kreve forandring, men å skape de vaner og de tiltak som en skole møter fremtiden med. Du

skal ikke ha alle vanene selv, du skal ikke stå for alle tiltakene, men du har ansvaret for at skolen din her beredskaper for det som kommer (Glosvik et al., 2014, s. 130). Det handler om å ha en langsiktig strategi, som rektor og lærere har deltatt sammen om. Dette vil gjøre det lettere om det skulle komme nye forandringer i lovverket eller fra skoleeier som skolen må forholde seg til. Det handler om å gjøre det rette, ikke gjøre alt rett (Glosvik et al., 2014).

5.4.4 Det brennende ønske, deltagelse og kreativ uorden

Hofstede og Hofstede (2010) viser til at selv om en person er «programmert» på en vis måte, er det ingenting i veien for at denne personen kan reagere på kreative, uventede eller destruktive måter.

Ved å ha et brennende ønske om å lykkes med endring, er det større muligheter for rektor i å lykkes med ønskede endringer (Johannessen & Olsen, 2008a). Endringer som spinner ut i fra det brennende ønske, skaper et engasjement som påvirker utholdenheten, som er en forutsetning for at rektorer klarer å være lydhøre for det nye, som igjen fremmer det kreative kaos, som igjen forsterker engasjementet og det brennende ønske om å lykkes (Inspirert av figur, Johannessen & Olsen, 2008a, s. 122). Det er i dette rommet at det kan oppstå en kreativ ubalanse, i denne kreative ubalansen, kan det skapes et rom for kreativ kaos, som fremmer det nye og det innovative (Johannessen & Olsen, 2008a).

Rektor kan ha en for stram struktur som hindrer lærerne personlig autonomi, og kaotiske strukturer der alt flyter, ting blir gjort, men uten system. Det vil derfor være nødvendig med fleksible systemer. Mintzberg (2009) spør hva det vil si å være analytisk i lys av det å være fleksibel. Svaret knytter Mintzberg opp til det å være det å bringe ro og orden for de som trenger det, eller logisk ved det å være klar og artikulere, men først og fremst avgjørende. "For å være effektiv i en lederposisjon, så trengs det omtanke – ikke dogme, ikke grådighet som en forhøyet kunst, ikke moteriktige teknikker, ikke meg – også strategier, ikke overtro på ledelse hype, bare god gammel omtanke" (Mintzberg, 2009, s. 226, min oversettelse). Tolkingsfelleskapet vil også kunne spille en stor rolle. Ved at rektor deltar sammen med lærerne, kan skapelse av ny kunnskap og nye kombinasjoner av gammel innsikt, sørge for at det oppstår innovasjon (Moos, 2013). Dette vil også kunne bygge opp omsorgen for lærerne, slik Hargreaves (1996) og Ärlestig (2007b, 2008a) argumenterer for, gjennom bekræftelse og tilbakemeldinger på det arbeidet de gjør i undervisning.

Rektors brennende ønske om innovasjon, kan skje ved at den kreative ubalansen driver frem kreativ kaos, som igjen fremmer det innovative nye, som igjen reduserer den kreative ubalansen (Inspirert av figur, Johannessen & Olsen, 2008a, s. 129). "Kreativ ubalanse og

kreativ kaos bør etterstrebtes også på gruppenivå fordi det vil fremme gruppens kreativitet og skaperevne" (Johannessen & Olsen, 2008a, s. 129). Mintzberg (2009) beskriver at en leders fare med å knytte seg for sterkt opp til estetikken er visjonene kan bli kreative for kreativiteten skyld. Sørhaug (Sørhaug, 2004) skriver at estetikken kan bringe så gode følelser at lederen isolere seg fra realitetene i lederens oppgaver. Sørhaug skriver videre at å slippe det estetiske løs vil kunne true hele organisasjonens grunn for å eksistere. Det vil si det er lov og nødvendig å bruke teknisk rasjonalitet. Teknisk rasjonalitet må som oftest ses i sammenheng med sosiale interaksjoner på et større plan, ved samlingsarenaer, og det individuelle plan.

Tekniske løsninger skal være gode *nok* – med en vekt på nok som ofte er sterkere enn vekten på god. Det gjelder å begrense den faglige kreativitet slik at løsningene ikke blir for dyre eller – enda verre – blir noe kundene ikke vil ha (Sørhaug, 1996, s. 35).

Nå operer ikke skolen med kunder, den operer med elever, disse elevene er lovet en tjeneste i samsvar med opplæringsloven og læreplaner. Rektor har 400 lover og regler styrende for skolen, innenfor disse lovene og reglene, har rektor en styringsrett og et handlingsrom (Lysø et al., 2011). Eriksen (2012) viser til at dom gjennom høyesterett har slått fast at "For å være skikket for en lærerstilling må man forstå og etterleve lojalitetskravet knyttet mot overordnede og kolleger". Det finnes grenser for dette handlingsrommet, og rektor må finne ut av sitt handlingsrom, ved å se på det som er mulig, og det som er ulovlig (Glosvik et al., 2014). I dette handlingsrommet vil rektors arbeid med å balansere mellom rasjonalitet og kreativitet krever refleksjon.

5.5 Rektors arbeid med Struktur

Det vil ikke være mulig å innføre en reform eller ide om ikke det blir tatt hensyn til strukturen i skolen. Det har ikke vært så lett å se etter konkrete strukturelle hensyn i materialet brukt i denne oppgaven. Artikkelen fra Ärlestig (2007b) viser til konkret bruk av strukturer i form av kommunikasjons strukturer, og fag og team inndeling. I artikkelen til Ärlestig kommer det frem at rektorene legger opp til hva de mener er en god struktur på deling av informasjon, men at lærerne ikke har den samme oppfatningen. Lærerne savner at rektor kommer til fag eller team møter for å diskutere undervisning og resultater.

I resten av utvalget viser analysen at det er informasjonen som spres, det er grupper som opprettes i nettverk og lærere blir sendt på krus. Men dette er ikke nok. Det er ikke nok for rektor å stole på at det som blir sagt i et informasjons møte sprer seg automatisk og korrekt. At lærerne er tilknyttet samme kommunikasjonskanal gir mange muligheter til felles enighet, men det gir også rom for at denne enigheten blir akseptert uten ytringer mot

(Luhmann, 1995). Analysen har fått frem at rektor trekker seg tilbake, og overlater implementeringen til lærerne. For selv om informasjonen er gitt ut, viser analysen at lærerne ikke forstår alt. Det lærerne ikke forstår har de også problemer med å diskutere, og dette kan føre til støy i kommunikasjonen, ved at de som behersker språket får stå for sannheten, mens andre ikke får bidra (Aasland, 2014a).

Rektor kan være nødt til å forandre på fagavdelinger eller team sammensetninger for å oppnå de praksis endringer som rektor søker. For om et individ flyttes til en annen gruppe er det større sjanse for at dette individet tilpasser seg gruppen, enn om en hel gruppe flyttes. Om hele grupper flyttes, flyttes ofte kulturen i gruppen med (Hofstede, 2010a). Det skrives ikke noe om denne problematikken i de utvalgte forskningsbirdagene, men det er ingen tradisjon for harde styringsgrep for å oppnå kulturelle forandringer i norsk skole (Eriksen, 2012). Hofstede (2010a) tilskriver struktur grep som et «hardt» tiltak. Disse «harde» tiltakene vil kunne fungere en eller to ganger for rektor vil miste sin kraft og posisjon til å utøve denne makten.

Slik det kommer frem i analysen lykkes ikke rektorene med implementeringen av reform eller ideer slik de var tiltenkt. En av grunnen til at det ikke lykkes kan være at rektorene ikke har tatt de nødvendige grep med tanke på struktur. Rektorene har ikke evaluert resultatet av innføringen, som igjen resulterer at tilbakemeldinger om praksisen av reform eller ide innføringen har mislykkes. Uten tilbakemeldinger kan det heller ikke komme endringer (Johannessen & Olsen, 2008a).

I avhandlingen til doktorgraden sin skriver Ärlestig (2008a) at i de skolene hun hadde sett på, var forskjellen i hvordan de kommuniserte på skolen i større grad tilknyttet struktur og kultur i skolen, enn rektors måte å kommunisere på. "Rektor bidrar, bevisst akkurat som ubevisst, til hvordan strukturelle, kulturelle og ledelsesprosesser utvikles. Det er umulig å gjennomføre noen type ledelse uten kommunikasjon, siden ledelse og kommunikasjon er tett tilknyttet" (Ärlestig, 2008a, s. 10, min oversettelse). Strukturer er noe vi skaper selv, det er mennesker som lager struktur i en organisasjonskultur. Strukturen er en av ledernes muligheter til å forandre kulturen (Fuglestad, 2006). God organisasjonsstruktur er viktig for at daglige gjøremål og handlinger skal forløpe som rutine (Ärlestig, 2008a). Ved å bruke organisasjonsstrukturen til handling og kommunikasjon har rektor en mulighet til å lykkes med endringer av skolens praksis, og i siste instans den enkelte lærer, men rektor er nødt til å prioritere disse handlingene og bruke kommunikasjonen. Når da muligheter til å bruke strukturen i form av tilbakemeldinger og bekreftelse uteblir, har lærerne heller ingen mulighet til å endre sin praksis. Dermed forblir praksisen den samme. Strukturen i en organisasjon er en

del av det som utgjør en organisasjons kultur. Organisasjonskulturen er noe som utvikler seg over tid, organisasjonskulturen forandres ikke ved at symboler eller helter introduseres, de forandres ved at symboler, helter og ritualer knyttes sammen til ny organisasjonspraksis.

5.6 Rektors arbeid med kontroll

Kunnskapsløftets intensjoner, er som nevnt i innledningen, større handlingsrom for den lokale skoleeier og skolen. Rektorer i undersøkelsen til Aasen et al. (2012) mener skoleeier ansvarliggjør deres skole gjennom beslutningsmyndighet og oppgaver. Rektorene er delte i oppfatningen av om dette har ført til større handlingsrom i skolen. "Skolens faglige innhold styres gjennom et rammeverk. Både skole, skoleeiere og et statlig inspektorat har ansvar for skolevurdering og utvikling av skolen" (St.meld. nr. 22, 2010 - 2011, s. 28). Forskning viser at rektorer som har et utvidet samarbeid gjennom dialog med skoleeier, føler at de har større tillit, og får utrettet mer i samarbeid med skolen (Aasen et al., 2012; Berg, 2014). Det oppstår et paradokset mellom statlig styring og indre ledelse (Hegghaug, 2015). Mintzberg løfter frem paradokset i kontroll gjennom ytre press og indre ro, paradokset for leder i skolen, vil være å utsettes for ytre press om resultater ved staten, Udir, skoleeier, foreldre, mens det indre presset fra lærerne vil handle om å få arbeidsro. Sørhaug bringer frem grenseregulering som ledelsesdefinisjon på sitt mest abstrakte. "Ledelse dreier seg om å kontrollere forholdet mellom innsiden og utsiden av en organisatorisk enhet. Enhver ledelse befinner seg derfor både innenfor og utenfor sin egen organisasjon" (Sørhaug, 1996, s. 24). Dette er ekstra komplisert for skolen, som også opplever sterkere styringssignaler utenfra. Resultatet i skolen står ikke i stil til forventningene, og Kunnskapsløftet med ønske om lokalt handlingsrom ignoreres av politikere med panikk, som vedtar nye styringssignaler (Aasen et al., 2012). Mye av rektors arbeid som leder regulerer de ytre og indre grensene slik at resultatene kommer, og at lærerne får arbeidsro. Det vil ikke være mulig for rektor å regulere grensene uten kontroll.

Kontroll bærer med seg en stor byrde for lederen. Arbeid for lærerne skal ikke handle om å gjøre ting rett, men å gjøre de rette tingene (Glosvik et al., 2014). Bruker leder struktur i organisasjonen til å kontrollere arbeidet kan dette virke negativt og hemmende (Ärlestig, 2008a). "I mange situasjoner kan derfor horisontal gjensidighet gi mer effektiv koordinering enn vertikal kontroll, og vertikal kontroll uten et betydelig innslag av horisontal gjensidighet kan rett og slett vise seg ikke å fungere" (Sørhaug, 2004, s. 108). Rektor må være en av lærerne gjennom handling og kommunikasjon, samtidig som rektor er den som tar avgjørelser, og regulerer grensene for kreativiteten til organisasjonens medlemmer.

I analysen kommer det ikke frem at kontroll er noe som brukes aktivt av rektorene. Hofstede (2010a) knytter kontroll av organisasjonskulturen opp til overvåkningen av utviklingen i organisasjonskulturen. Kontroll handler ikke om sluttresultatet, men det handler om arbeide mot sluttresultatet (Mintzberg, 2009). Mintzberg bruker en metafor for dette, med at det ikke er konserten som må overvåkes, det er øvingen frem til konserten, hvor alt mulig kan gå galt, og må rettes opp så fort som mulig, slik konserten ikke blir feil. For lærerne handler undervisning om daglige rutiner, og handlingstvang (Glosvik et al., 2014). Lærerne må handle i den situasjonen de er, men for å gjøre disse handlingene bedre, er lærerne avhengig av en bekreftelse om at det de gjør er bra, eller en tilbakemelding på at dette kan gjøres annerledes. Hver dag vil handle om øving til bedre praksis.

Kulturen vil aldri slutte å utvikle seg, derfor er det viktig for leder å ha best mulig oversikt over organisasjonskulturen. Denne oversikten kan rektor få ved å ta gjentatte diagnoser av praksisen i organisasjonen. Ved å diagnostisere skolens praksis, har rektor mulighet til å gi bekreftelse og tilbakemeldinger som kan lede til endringer i praksisen. Ved å snakke om ønsket praksis i formelle og uformelle situasjoner, utfører rektor beviste eller ubeviste kontroller gjennom handlingene sine. Rektor forblir da den som er best informert om skolen, og skolens praksis, og vil med det kunne ta avgjørelser om skolens praksis basert på det beste grunnlaget.

Det nærmeste vi kommer kontroll i materialet er gjennom kvalitetsarbeidet i Aasen et al, men disse ser mer på elevers resultater, og hvordan elever eller elev grupper kan hjelpes, og ser lite på organisasjonspraksiser.

Skoler står i et spenn mellom kaos og kontroll. Kaos forsvinner ikke om man øker kontrollen. Tvert om, det lengste man kan komme med å tvinge skolen inn i en tvangstrøye av kontroll, er at kaos setter seg bak ens rygg (Glosvik et al., 2014, s. 129).

Grunnet dette er kontroll et tosidig sverd for rektor i skolen. Kontrollen skal fremme organisasjonskulturen i skolen ikke hemme den.

5.6.1 Leders handlinger fylt av dobbelthet

Røvik og Pettersen (2014) viser til at reform og ideer er vitenskapliggjorte med et ideal om rasjonalitet og vitenskapelighet for ide innføringen i organisasjonen. Dette fører til at reform og ideer kommer med et ferdig dokumentert konsept som kan puttes rett inn i hvilken som helst organisasjon bevist gjennom forskning. "Henvisning til forskning og velrennomerte forskningsinstitusjoner er en særdeles viktig del av autoriseringen av masterideer" (Røvik & Pettersen, 2014, s. 59).

Kunnskapsløftet kommer som styringsreform med klare kunnskapsmål, men med stor frihet i metode (Andreassen, 2014). Velger vi en spesifikk strategi er det fort at handlingene tilknyttet denne strategien blir instrumentelle (Mintzberg, 2009; Schön, 2001). Mintzberg (2009) viser til at presset på leder jobber gjør det vanskelig å reflektere over en slutført handling, det handler hele tiden om å gjøre jobben i konkrete situasjoner med den informasjonen som er tilgjengelig på det gitte tidspunktet. Mintzberg knytter disse refleksjonen til intuisjon, og handverkshjørnet i trekanten, men avgjørelser lederen tas er knyttet til tidligere informasjonsflyt, analyse og bestemmelse, som alle er knyttet til vitenskap. Sørhaug skriver om det refleksive rommet, som klargjør ledelsesoppgavens praktiske umulighet. "En leder skal være både seg selv og noe annet, være både innenfor og utenfor, sentral og marginal, destruktiv og konstruktiv, og blir følgelig både mer og mindre enn seg selv" (Sørhaug, 1996, s. 153).

Det vil oppstå en konflikten mellom makt og tillit mellom de ytre faktorene som presser for forandring, og de indre faktorer som presser for å holde igjen. Rektor må være til stede, en rektor som jobber sammen med lærerne, men samtidig er rektor noe annet i den som tar avgjørelser, og setter grenser. Disse grensene rektor trekke opp både utenfor skolen og innenfor skolen, gjør at rektor må balansere makten. Skoleeier som ønsker gode elevresultater og lærernes ønsker om arbeidsro for å legge til rette for gode elevresultater. Dette fører til at rektor må dyrke det konstruktive gjennom deltagelse, og begrense destruktiv objektivisering, ved å balansere logisk og analytisk argumentasjon, som samtidig bygger opp under ideer og kreativitet, som det er praktisk og realistisk å gjennomføre i skolen.

5.6.2 Kontrollsystem som fremmer implementering

Mintzberg (2009) knytter kontroll til det å ta avgjørelser, definere innholdet, bruke systemet og strukturer til handling og bestemme hva som er ønsket resultat. Leders dobbeltrolle, lar lederen delta i implementeringen, men samtidig kontrollere, og ta avgjørelser som påvirker implementeringen.

Organisasjonsstrukturer er nødvendige for å kunne legge til rette for, og koordinere hverdags arbeid, og unngå samtaler om temaer som er et spørsmål om rutine. På samme tid kan struktur være hemmende og negative om strukturen handler om å gjøre ting rett og er kontrollerende (Ärlestig, 2008a). I en undersøkelse av Aasen et al. (2012) sier en av rektorene at rektor har jevnlig samtaler og oppfølging av medarbeiderne sine. Lærerne bekrefter dette i intervju, og føler det ikke som kontroll og mistillit. De beskriver det mer som omsorg for skolens læringsprosesser. Rektor er opptatt av elevenes og medarbeiderne sin læring (Møller, 2011). Ved å legge til rette for kontrollsystemer som ikke føles som kontrollsystemer, vil

dette kunne bidra til å fremme implementeringen og utvikle reform og ideer innen rammene som er satt. Skolen har tradisjoner for å se på relasjoner, mer enn oppgaver, men med fokuser på elevresultater har dette snudd, og det er dette spenningsfeltet rektor må få til å fungerer og balansere som leder.

Innføringer av reformer og ideer i skolen er tidstypiske trender (Røvik & Pettersen, 2014). Selv om de er tidstypiske trender, er de fleste reformer og ideer, ikke prosjekter som avsluttes. Reformene og ideene er ment å skulle ta skolen i riktig retning for å dekke opp om elevers fremtidige kompetanse (NOU 2014:7, 2014; NOU 2015:8, 2015). Derfor er det vanskelig å gjøre seg opp refleksjoner over en endt innføring, rektor og kollegiale kan reflektere over tidligere reform og ide implementering, men det er vanskelig å få til med nåværende implementering.

Mintzberg er brukt tidligere for å drøfte om prosessen av kontroll. Det viktigste er å kontrollere prosessen som foregår, ikke sluttresultatet, for da er det for sent. Derfor er det viktig at rektor klarer å gjennomføre strategiske kontroller, som ikke føles som kontroll for lærerne (Johannessen & Olsen, 2008b). Rektor må delta med lærerne i formelle som uformelle situasjoner som klasserommet, på team og fagmøte, lærerværelset, møte i gangen, kontoret osv. Ved å ha med lærerne i utvikling av reformer og ideer engasjeres alle i målprosessen, og ved å bruke fremtidsrettet kontroll, er dette en kontinuerlig prosess, som på forhånd må ha klare grenser (Johannessen & Olsen, 2008b). "Prosessforandringer betyr å institusjonalisering av nye prosedyrer, eliminering av kontroll, eller etablere nye kontrollmuligheter, implementering eller avvikling automatiserte handlinger, og kortslutning av kommunikasjon eller introduksjon av nye kommunikasjonskanaler" (Hofstede, 2010a, s. 375, min oversettelse). Disse prosessforandringene er like mye en del av struktur forandring, men hvordan kontroll kan foregå på en produktiv måte er avhengig av strukturen, og prosessene som omgir dem.

5.7 kultur som et resultat av strategi, struktur og kontroll

"Symboler er de mest overfladiske nivået av kultur. Nye symboler uten støtte fra mere fundamentale forandringer på et dypere nivå av helter, ritualer, og verdier viktige for sentrale ledere betyr bare stor «ståhei», som effekten forsvinner raskt ut av" (Hofstede, 2010a, s. 376, min oversettelse). Analysen viste at rektorene bruker symbolene, men ikke forankret dem i dypere skolens verdier, dette hindrer at det skjer forandringer i skolens verdier, som igjen gjør at praksisen i skolen i bestefall er kortvarig, om det i det hele tatt kommer intensjonelle forandringer. Drøftingen har løftet dette videre, og vist at rektor er nødt til å delta med

nødvendig bruk av vitenskap ved systematisk bevis og analyse, estetikk gjennom visjoner og kreativ innsikt og handverk ved praktisk læring og erfaring i den gitte situasjonen rektorer handler. Fordi det er rektor som må sette grenser, er rektor nødt til å delta sammen med lærerne i utprøving av disse grensene, og finne handlingsrommet til de nye praksisene gjennom bruk av struktur – og kontrollsystemer.

Bedriftskultur kan overta en del av de koordinerte og kontrollerende funksjoner som har blitt ivaretatt gjennom linjeorganisering og formelle kontrollprosedyrer.

Velfungerende bedrifter blir mer og mer avhengig av at ansatte deler verdier og horisont. De ansatte må være positivt motivert for å slutte seg til bedriftens strategi, og de må ha en ganske god forståelse av bedriftens indre og ytre utfordringer (Sørhaug, 2004, s. 111).

Sitatet fra Sørhaug er knyttet opp mot kapital og kalkyle tenkning, men som tidligere drøftet er dette blitt en del av den norske skoles hverdag gjennom resultat fokus og ansvarliggjøring. OECD måler hvor mye utdanning vi får for hver krone brukt pr elev. Dermed synes det viktig at rektor knytter til seg lærerne gjennom et kulturperspektiv hvor organisasjonen operere ut i fra felles verdier, og gjennom disse felles verdiene, har en felles praksis. På denne måten fremstår kulturen som «myk», men forandring av kultur i organisasjonen kan føre med seg «harde» virkemidler, og det er her rektors dobbeltrolle gjør utsalg med deltagelse og grensesetting.

6 Konklusjon

Oppgaven har en overordnet problemstilling som spør, *Hvordan kan rektor som leder for det pedagogiske arbeidet, legge til rette for endringer ved skolens praksis i lokal kontekst, i arbeid med reformer eller ideer?*

I beskrivelsen av mentalitet skriver Sørhaug (2004, s. 23) "Vi konfronteres med komplekse problemer som krever sammensatte løsninger". Sørhaug ønsker å trekke ut noe generaliserbart gjennom analysen av mønstrene i relasjonene mellom komplekse personer og komplekse situasjoner. Der Sørhaug ser i et overordnet ledelses perspektiv, ønsket jeg å se på forholdet mellom rektorer og lærer ved implementering av ideer og reformer gjennom nyere forskning sett opp mot aktuell teori.

Det går ikke an å stole på universale løsninger som «bare» kan puttes inn i en organisasjon uten hensyn til konteksten (Røvik, 2007, 2014b; Røvik & Pettersen, 2014; Sørhaug, 1996, 2004). Rektor har et mangfold av hensyn som må tas ved implementeringer av reform og ideer, og det er viktig at rektor prioriterer arbeidet med dette mangfoldet om rektor skal lykkes.

Funn i analysen og drøftingen av problemstillingen, har vist at det store utfordringer for rektor i arbeidet med implementeringen av reformer og ideer. Hvert forskningsspørsmål avdekket isolerte problemer, rektorer deltar ikke nok, rektor og lærere hadde ikke samme oppfattelse av hva som hadde blitt sagt, lærerne savner omsorg i form av bekreftelse og tilbakemeldinger, rektorer er ikke bevisste nok oversettelsen av ideen til den lokale konteksten og den lokale kulturen, rektorene legger strategier, men følger ikke opp gjennom struktur - og kontrollsystemer.

Drøftingen av problemstillingen viser at problemene funnet i analysen er sammensatte, og ikke kan brytes ned til *et* konkret problem. Selv om arbeidet rektor skal utføre, i utgangspunktet er det samme, velger rektorer en måte som er ulik den neste grunnet kontekst, og rektors personlig stil i konteksten lederskapet utøves.

For å beskrive kompleksiteten i rektors arbeid med implementering av reformer og ideer i lokal kontekst, og gjøre den så generaliserbar som mulig, har jeg valgt å bruke metaforer for å beskrive kompleksiteten i rektors arbeid.

Ved å analysere et fenomen systematisk i lys av en metafor kan man da bli satt på sporet av aspekter ved fenomenet som man ellers ikke ville ha oppdaget. Metaforen «tilbyr» ofte også nye sett av begreper som kan prøves, og som i noen tilfeller også

gjør at man fanger inn og kan begripe interessante trekk ved fenomenet man studerer (Røvik, 2007, s. 339).

Ved å bruke vassdrag som en metafor om hele skolesystemet, der den enkelte skoles lokale kontekst kan uttrykkes som et regulert elveløp tilknyttet vassdraget, i beskrivelsen av rektors arbeid med implementering av reformer eller ideer i skolens lokale konteksten, kan det åpne seg nye måter å se på rektors rolle i implementeringsarbeid i skolens lokale kontekst. Forskerens hensikt er at metaforen skal gjøre det enklere for rektorer i arbeid, mennesker med ønske om å bli rektor, mennesker under utdanning eller det generelle mennesket, å få en større forståelse for og innsikt i rektors arbeid med implementering av reformer eller ideer. Fordi ved å bruke en metafor som er gjenkjennelig, speiler individet som leser, rektors arbeid med implementering av reformer og ideer, ut i fra sin forståelse av rektorrollen. Faren ved å bruke et vassdrag med tilhørende regulert elveløp som metafor, er at rektors komplekse arbeid med implementering av reformer og ideer, kan reduseres til det vitenskapelig instrumentelle, som finnes ved regulering av vassdrag og elveløp, nemlig kraftproduksjon.

Mintzberg (2009) er av den oppfatningen at det ikke finnes klare tydelige lederstiler, det betyr at når en ledelsesstil blir gjenkjent er det ut i fra handlinger i en gitt kontekst, kan ikke denne automatisk flyttes over i en annen kontekst. Denne filosofien finnes flere steder i teorien jeg har brukt (Aasen et al., 2012; Glosvik et al., 2014; Hargreaves et al., 2010; Hattie & Yates, 2014; Johannessen & Olsen, 2008a; Mintzberg, 2009; Moos, 2013; Rognaldsen, 2008; Schön, 2001; Sørhaug, 1996, 2004; Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette underbygger grunnen til å bruke vann, tilknyttet metafor analysen i konklusjonen, fordi vann er en livgivende kilde, som tilpasser seg omgivelsene, og lar seg regulere, samtidig som det har en rå uhemmet kraft, i stand til å knuse og opprette nye elveløp (strukturer).

6.1 Metaforens paralleller

Metaforen er i seg selv enkel, men grunnet situasjonen metaforen fanger, er den kompleks. I korte trekk vil metaforen inneholde ord med følgende tilknytning:

- Vassdrag – utdanningssystemet som helhet.
- Elveløpet i forkant av reguleringen – ytre faktorer, som, lover og regler, pålegg, osv.
- Vannmasser eller elementer – reformer eller ideer (avhengig om det er en naturlig del av systemet eller fremmed elementer)
- Reguleringsmagasin (vann i forkant av en demning) – skolens felleskultur, med sin praksis i lokal kontekst, uttrykt gjennom symboler, helter og ritualer.

- Demning – skolens felles buffer, rektors mulighet for å regulere skolens praksis (reguleringsmagasinet)
- Elveutløp fra demningen – vil være todelt
 - Lærernes praksis i klasserommet med elevene
 - Også rektors mulighet til å delta med å holde trykket på lærerne opp
- Brukere – elever.

Dette vil være betydningen for bruken av ordene videre i konklusjonen. Jeg som forsker har ikke noen utdannelse innen kraftproduksjon eller kjemi, og har derfor kun annenhåndskunnskap om fenomenene brukt som metafor. Bruken av metaforene vil derfor kunne ha en grov forenkling av hva noen som studerer kraftregulering, eller vannets kjemi vil kunne si om fenomenene.

6.2 Vassdrag og regulert elveløp som metafor for utdanningssystemet og skolen i lokal kontekst

Denne oppgaven ser på implementeringen av reformer eller ideer innover i skolen, og ikke hvor reformene eller ideene kommer fra. Skolen i en lokal kontekst vil få et påtrykk av reformer eller ideer fra forskjellige aktører i utdanningssystemet. Vassdraget representerer utdanningssystemet i metaforen. Et vassdrag er ifølge Store norske leksikon "Vassdrag, i snever forstand ferskvannets løp i bekker og elver og gjennom innsjøer, fra de øverste kilder til utløpet i havet" (Heggstad, 2009).

Øverste kilde vil da være staten og utdanningsdepartementet, mens utløpet i havet vil være resultatet av utdanning som en helhet i Norge. Vassdraget får tilført vann gjennom regnet direkte eller indirekte. Regnet kommer da fra den store globale sjøen. Dette er så langt de ytre faktorene blir forklart i denne oppgaven, siden det er skolens lokale konteksten som er oppgavens fokus. I metaforen vil et elveløp tilknyttet vassdraget, være den lokale konteksten. For at dette elveløpet ikke skal flomme over eller tørke ut, må elveløpet være regulert, for at det skal gi stabile rammer for tilkoblede brukere.

Reguleringen gjøre at det blir en oppsamling av vann i forkant av dammen, denne oppsamlingen av vann, kalles reguleringsmagasin, og vil være skolens kultur. Vannet på toppen er enklest å se for observatører, mens det under vannoverflaten skjuler seg forskjellige dybder av helter og ritualer.

Kulturen i reguleringsmagasinet er da avhengig av vanntilstrømningen som utgjør den lokale konteksten. For den lokale kulturen i skolen eksisterer ikke uavhengig av omgivelsene, og omgivelsenes kultur er ikke uavhengig av skolens (Christensen, 2000). Det som blander

seg sammen i reguleringsmagasinet vil ha en større virkning på andre siden av dammen, enn det som bare flyter på toppen. Flyter reform og ide som symboler på toppen av vannet, fordi symbolene ikke er forankret dypere i reguleringsmagasinets vannmasser, vil symbolene bare flyte på toppen, og i beste tilfelle kunne dunke borti noe, og skape et øyeblikks oppmerksomhet, men forsvinner raskt ut lærernes individuelle utløp fra demningen. Er symbolene blandet dypere inn i reguleringsmagasinets vannmasser, vil dette påvirke alle individuelle utløp fra demningen, og dermed gi en vedvarende effekt. Det betyr ikke at denne effekten er lik for alle lærere, det betyr at innholdet i trykket fra rektor er likt. Lærerne er avhengig av at deres elveløp har mulighet til autonomi, og selvregulering. Samtidig som rektor er nødt til å kontrollere at lærernes elveløp er avkoblet reguleringen fra demningen. Rektor som damvokter, er nødt til å kontrollere hvordan utløpene fra dammen forløper, med å se til at det ikke lærerne har satt opp små individuelle demninger som hindrer felles massene og renne i de individuelle elveløpene til lærerne.

6.3 Symboler, helter og ritualer, skolens praksis

Reformer og ideer vil alltid komme til skolen som symboler, og symboler vil alltid være det ytterste laget av organisasjonens praksis. Om ikke symbolene blir en del av de dypere vannmassene i reguleringsmagasinet gjennom helter og ritualer, vil symbolene bare være flytende på toppen av vannmassene. Symbolene vil dermed holde seg på overflaten av reguleringsmagasinet, og reflektere hva som er viktig for skolen i det gitte øyeblikket reguleringsmagasinet blir observert. Symbolet får ikke noe påvirkning i reguleringsmagasinet dybde, og med det skolens kultur og praksis. Symbolet vil da bare bli regulert ut av reguleringsmagasinet uten at det har noen påvirkning på andre siden i lærernes individuelle praksis. I beste fall vil enkelte lærere introdusere symbolet, men ikke la det bli en del av praksisen i klasserommet, slik som klasseledelse i Rotvold et al. (2014) eller grunnleggende ferdigheter i Aasen et al. (2012).

Kommer symbolet med tilhørende helter, i form av tydelige eksempler, er det en større mulighet for at symbolet vil bli en del av reguleringsmagasinet, og får en virkning på lærernes individuelle praksiser i klasserommet, etter som symbolet og heltene sluses gjennom dammen. Men det er ikke før symboler, helter og ritualer blir fullstendig implementert, og blandet til en del av helheten i reguleringsmagasinet, at det vil ha blitt en del av skolens kultur og praksis. Denne praksisen for skolen som organisasjon, vil lærerne ta med seg på sin måte inn i klasserommet, hvordan denne praksisen utvikler seg vil være avhengig av hvordan rektor

holder trykket opp gjennom slusene på demningen, gjennom bekreftelser og tilbakemeldinger på lærerens praksis av det implementerte symbolet.

Reformer og ideer vil da kunne strømme til skolen gjennom elveløpet, noen reformer og ideer vil være mer naturlig tilpasset elveløpet, og kan enklere implementeres, mens andre kan fremstå som fremmedlegemer, og krever mere arbeid.

Reformer og ideer kan forandres underveis på reisen frem til reguleringsmagasinet, men det er når reformene eller ideene kommer til reguleringsmagasinet at det må tas hensyn til for den lokale skolen. Rektor må spørre seg selv om reformene og ideene skal kopieres, modifiseres eller radikaliseres, når de skal implementeres i skolen. Uansett hvordan rektor oversetter reformene eller ideene i reguleringsmagasinet ved implementering, så vil reformene og ideene påvirke reguleringsmagasinet. Derfor vil det være viktig at rektor har et bevisst forhold til hvordan den eksisterende kulturen *er* i skolen, og hvordan kulturen *vil* bli påvirket.

Påvirkning på skolens og den individuelle lærers praksis vil møte motstand. I møte med motstanden fra grupper av lærer eller individuelle lærer, er det viktig at rektor holder fast med sine regulerte grenser, men gir lærerne muligheten til å kunne rase fra seg i reguleringsmagasinet, slik at når det brusende vannet har lagt seg, så ser lærerne at de har hatt noe å si, men at de regulerte grensene står stødig. Ved at grensene fremdeles står støtt, kan dette øke tilliten fra lærerne til rektor i regulering av grensene, som igjen vil kunne gi rektor mere makt i regulering av skolens grenser.

Drøftingen viste at rektor har størst mulighet til kulturell endring i felleskapet, enn å arbeide med en og en lærer. Reguleringsmagasinet representerer skolens kultur og praksis, og en mulighet for rektor til å sette grensene for hva som skal fylles i reguleringsmagasinet, og deltagelse i reguleringsmagasinet for å se hva som har blandet seg inn dybden. Arbeidet med denne deltagelsen kan ikke *bare* være på møter, men også i andre formelle og uformelle situasjoner. Rektor må delta ved handling og kommunikasjon, som et eksempel på den ønskede endringen.

6.4 Deltagelse i reguleringsmagasinet, oversettelse av symboler i skolens praksis

Symboler vil presse på rektors regulerte demning. Rektor kan ikke ta hensyn til alle ideer som flyter rundt i reguleringsmagasinet, noen symboler må rektor, i kraft av sin stilling, sluse ut, uten at det innebærer noen videre diskusjon. Det betyr ikke at rektor ikke tar stilling til symbolene. Rektor må ha kjennskap til vitenskapen bak symbolene, sammen med handverk fra egne og andres erfaring med hvordan skolens praksis er, og om skolen vil få et bedre

resultat med implementeringen av symbolene. Røvik argumenterer for at oversetterens kunnskap om konteksten kan knyttes til egne og andres erfaringer, sammen med forskningsbaserte innsikter (Røvik, 2014b).

Rektor kan ikke bare være damvokter, og regulere tilstrømmingen og tømmingen av reguleringsmagasinet. Rektor må ta stilling til reformen eller ideen som skal implementeres, og hvordan reformen eller ideen passer inn i skolens praksis. Om dette er en lovpålagt reform eller ide, kan ikke reformen eller ideen forkastes, den *må* implementeres. Opplever rektor at reform eller ide ikke kan kopieres inn i skolens praksis uten noen modifikasjoner, må rektor ta stilling til om reformen eller ideen skal modifiseres ved å legge til noe eller trekke fra noe, eller om reformen eller ideen må endres totalt gjennom radikaliserings ved implementering.

Rektor må også ta stilling til om translasjonen er best tjent med av reform eller ide er best tjent med en implementering som skjer ved hierarkidoktrine, profesjonsdoktrine eller netteværksdoktrine eller en kombinasjon av disse doktrinene. Dette kan rektor oppnå med godt handverk gjennom egne og andres erfaringer med skolens praksis. Erfaringene vil kunne bidra i viktige avgjørelser angående implementeringen. Er symbolene lovpliktige, *må* de implementeres i reguleringsmagasinet, symbolene *skal* bli en del av skolens verdi uttrykk.

Rektor må balansere den doble kroppen (Sørhaug, 1996, 2004). Rektor må regulere mengden i vannmagasinet, samtidig som rektor må sørge for symboler i form av reform og ide blir implementert dypere i skolens praksis gjennom helter og ritualer, slik at symbolene blir en del av skolens verdi (Hofstede, 2010a). Rektor står da i spenningsforholdet mellom å stå *over* organisasjonen i reguleringen, samtidig som rektor må stå *i* organisasjonen for å sikre at ideen blir implementert.

Rektor fungerer som en værmelder om hva som er i vente til reguleringsmagasinet. Ved å bruke vitenskap om reform og ide som skal implementeres, sammen med egne og andres erfaringer om skolens praksis, kan rektor informere lærerne om hva som venter dem. Prosessene etter informasjonen om symbolene på vei i elveløpet, og frem mot oversettelsen, er avhengig av at rektor utviser entusiasme og et brennende ønske om å lykkes med å implementere symbolene i reguleringsmagasinet. Rektor må delta i handling og kommunikasjon sammen med lærerne i vannmassene tilknyttet reguleringsmagasinet, slik at rektor kan ta avgjørelser basert på den beste informasjonen. For å få tak i hva som rører seg i vannmassene i reguleringsmagasinet må rektor være en del av vannmassene i reguleringsmagasinet, samtidig som at rektor har rollen som damvokter og regulator av vannmassene i reguleringsmagasinet.

I analysen ble det trukket frem hva Aasen et al kalte «reformaktører» som utviste stor entusiasme og motiverte for endring. Dette ble i drøftingen knyttet opp til det brennende ønske, som kunne utløse en kreativ ubalanse, som igjen kunne fremme et kreativt kaos, som igjen løftet frem det innovativt nye i organisasjonen. Her ligger nøkkelen til å lykkes med den doble kroppen. Det er rektor som styrer agendaen, og må ta den endelige avgjørelsen, men ved å delta i reguleringsmagasinet, kan dybden oppdages. Ikke bare vil dybden oppdages, men ved å være en del av vannet, påvirker rektor vannet, selv ved å være stille i en observerende posisjon i vannet, vil rektor ha en tilstedeværelse i vannet som tiltrekker beundring og nysgjerrighet.

Det er ved å kombinere deltagelse og observasjon at rektor vil kunne ha den største påvirkningskraften. Ved å se hva som rører seg i reguleringsmagasinet, har rektor mulighet til handlinger som medvirker og forsterker eller motvirker og endrer strømmene til vannmassene i reguleringsmagasinet. Både i medvirkning og forsterkning av strømmene, og ved motvirkning og endring av strømmene er rektor avhengig av at lærerne er en bidragende faktor. Klarer rektor å få lærerne til å bidra i forsterkningen eller endringen, er det større sjanse for at symboler implementeres i form av dypere virkning på praksis og verdi uttrykket til skolen gjennom helter og ritualer.

Kunnskapen ligger i organisasjonen, kunnskapen må bare forløses (Glosvik et al., 2014; Røvik, 2014b). Rektor kan røre rundt i reguleringsmagasinet ved å delta i handling og kommunikasjon i formelle og uformelle diskusjoner om reform eller ide som skal oversettes og implementeres til organisasjonen. Ved å delta i formelle og uformelle diskusjoner sammen med lærerne, sørger rektor for også å være den som er best informert (Mintzberg, 2009), og med det beholder det asymmetriske forholdet som binder volden i organisasjonen (Sørhaug, 1996). Ved å delta kan rektor bli sett på som en av lærerne, en som er på deres side, men ved å være den som alltid er best informert beholder rektor makten som kan brukes til grenseregulering.

Å dele erfaringer, vil også kunne fungere som tilbakemeldinger for lærerne (Johannessen & Olsen, 2008a), som da ikke lenger er så alene og isolert i klasserommet (Hargreaves, 1996). Ved deltagelse i reguleringsmagasinet har rektor (ego) en mulighet til å forandre alter (lærerne) i forhold til symbolet (Skjervheim, 1996), som rektor ønsker forankret i skolens praksis gjennom de dypere nivåene ved helter og ritualer (Hofstede, 2010a).

Rektor *må* ta hensyn til noen reformer og ideer i form av symboler, men det er ikke alle symbolene rektor *må* ta hensyn til. Rektor har mulighet til å regulerer

reguleringsmagasinets dybde og omfang gjennom å ikke ta hensyn til symbolene som kommer i elveløpet, ved å sluse de direkte gjennom demningen, uten at symbolene påvirker reguleringsmagasinet eller lærernes individuelle elveløp på baksiden av dammen.

6.5 Kontroll av utslippet, og effekten av praksis

Om ikke rektor kontrollerer hvilken konsekvens reguleringen, forsterkning eller endring har i elveløpene i bakkant av demningen, vil dette arbeidet ha liten eller ingen hensikt. Hensikten med å regulere, forsterke og/eller endre reguleringsmagasinets vannsammensetning, er jo at den skal ha en overordnet effekt på utløpene i bakkant av demningen. Disse utløpene vil være lærernes undervisningspraksis til elevene som er brukerne. Lærerne vil ikke ha noen problemer med å lage sine egne demninger med tilhørende reguleringsmagasin. Det er her rektors mulighet til å lykkes med kontroll oppgaven ligger, ved å kunne delta ved observasjon og diskusjon om lærerens individuelle praksiser ut i fra de regulerte vannmassene fra demningen, til effekten disse regulerte vannmassene har på lærernes individuelle elveløp.

Rektor vil da ha muligheten til å bringe frem den individuelle lærerens tause kunnskap, gjennom diskusjoner basert på vitenskap og handverk. Dette kan igjen føre til at nye dam regulering må gjøres slik at reguleringsmagasinet kan justeres ut ifra den nye kunnskapen som har oppstått i kollegiale.

6.6 Rektors gjensidige dobbeltrolle som deltager og grense regulere

Vassdraget det lokale elveløpet er tilkoblet vil ha en overordnet påvirkning på kulturen gjennom at de er en del av samme kretsløpet. Det betyr ikke at det lokale elveløpet ikke kan en egen kultur i sin lokale kontekst. Men tilstrømmingen av symboler, som er tilpasset elveløpets kultur, eller som kan bryte med elveløpets kultur, og fremstå som fremmedelementer, vil være jevn, varslet eller plutselige. Store overordnede reformer varsles i god tid i forveien, det er da rektors plikt å analysere reformen, slik at rektor kan bruke sin erfaring i den lokale konteksten til å gjøre seg opp ideer, som kan inspirere til å se mulighetene. På denne måten må rektor bruke vitenskap, estetikk og handverk i alle deler av prosessen.

På den andre siden kan elveløpet utsettes for små og store tilstrømninger av symboler, som passer inn i kulturen eller fremstår som fremmedelementer. Det er da viktig at rektor har en langsiktig reguleringsplan, slik at disse plutselige tilstrømningene av symboler kan behandles på en god måte. Noen symboler vil bli sluset rett igjennom uten at det har noen innvirkning på de lærernes personlige elveløp i bakkant av demningen. Men noen ganger vil disse mindre symbolene implementeres i reguleringsmagasinet. Denne implementeringen ville

ikke forkomme uten at rektor deltar for å forankre symbolene i dypere praksiser og verdier som helter og ritualer. Deltar ikke rektor i denne blandingsprosessen i reguleringsmagasinet vil symbolene kunne bli sluset ut til lærernes personlige elveløp, og uten at rektor deltar kan denne uttømmingen av symbolene kunne føles som om lærerne drukner i sitt eget elveløp, og setter opp demninger som skjerner læreren i sitt klasserom. Det er ingen automatikk i at om et eller flere symboler er introdusert i reguleringsmagasinet gjennom regulering at det vil blande seg inn i reguleringsmagasinets dypere lag.

Deltar rektor i denne prosessen har rektor mulighet til å hjelpe lærerne med sine personlige reguleringer, som påvirker lærerens personlige reguleringsmagasin, som igjen kan påvirke det overordnede reguleringsmagasinet. Ønsker ikke læreren hjelp til reguleringen, og setter opp personlig demning for å hindre skolens felles praksis, kan rektor måtte slippe ut større mengder med vann fra det felles reguleringsmagasinet, slik at lærerens personlige regulering gradvis tar inn vann i form av lekkasjer i lærerens personlige demning. Men i siste instans kan rektor måtte kunne slippe ut kraftigere mengder med vann til den læreren. Mengdene vann kan da bli så store at lærerens demning bryter sammen, og legger grunnlaget for å danne nye kulturelle mønstre i rekonstruksjonen av lærerens personlige demning og reguleringsmagasin. Denne handlingen er ikke noe rektor kan gjøre ofte. Rektor vil da tømme det felles reguleringsmagasinet, og rektors muligheter for bruk av kraft vil forsvinne.

6.7 Oppsummering og fremtiden

Denne oppgaven har besvart en problemstilling om: *Hvordan kan rektor som leder for det pedagogiske arbeidet, legge til rette for endringer ved skolens praksis i lokal kontekst, i arbeid med reformer eller ideer?*

Oppgaven har fått frem kompleksiteten i rektors oppgave med forandring i skolens praksis. Denne kompleksiteten er blitt besvart gjennom en metafor som ikke har tilknytning til skolefeltet. Metaforen vil kunne bringe frem aspekter til rektorrollen, og gjøre rektorrollen ved implementering av ideer lettere å forstå for rektorer, studenter andre som ønsker et innblikk i rektors utfordringer.

Skolen har en innarbeidet praksis, som hele tiden utsettes for nye praksiser som skal fremme elevenes resultater. Disse nye praksisene kommer som reformer og ideer med en sterk symbolikk tilknyttet. Lærerne takler ikke alltid kompleksiteten i reform og ide på egenhånd, og isolerer seg med *sin* praksis i klasserommet. For at skolens praksis skal forandres må symbolene forankres i de dypere lagene, helter og ritualer. Det er gjennom entusiasme og et

brennende ønske om å lykkes at rektor kan stå frem som en helt i daglige handlinger tilknyttet reform eller ide som skal implementeres.

Implementering av reformer og ideer bærer med seg et ønske om en forandret praksis. Forandring av praksis krever at rektor balanserer forholdet mellom deltagelse og grenseregulering, tillit og makt. Dette kan rektor gjøre ved å se på vitenskapen gjennom systematisk bevis og analyse av symbolene som skal implementeres, bruke estetikken til visjoner og kreativ innsikt innenfor skolens regulerte kontekst, samtidig som tidligere erfaringer og ny praktisk læring kan tilpasse symbolenes praksis innenfor den lokale konteksten. I arbeidet med endringer av praksis i den lokale kontekst, er rektor avhengig av å ta hensyn til den eksisterende praksisen. Den eksisterende praksisen er et uttrykk for skolen kultur og verdi. Skolens praksis kommer til uttrykk gjennom symboler, helter og verdier, men skal nye symboler i form av praksiser implementeres, må rektor som leder knytte bruken av vitenskap, estetikk og handverk opp mot det gjensidige forholdet mellom strategi, struktur, kontroll og kultur, for å kunne implementere symbolene i helter og ritualer, som er dypere lag i den lokale skolens praksis.

Rektor kan ikke lykkes med de praktiske arbeidet, om rektor gjør det ovenfor nevnte arbeidet på sitt kontor, og sprer det rektor er kommet frem til som informasjon til lærerne. Rektor er nødt til å vise med handling og gjennom kommunikasjon at disse endringene som reform eller ide bringer med seg. Ved å delta i handling og kommunikasjon, kan rektor klare å opprettholde forholdet mellom makt og tillit, som igjen er nødvendig for å lykkes med grensereguleringen. Rektor deltagelse med lærerne kan gi lærerne den nødvendige omsorgen de søker gjennom bekreftelse og tilbakemeldinger. Bekreftelse og tilbakemeldinger er nødvendige for å oppnå endring. Dette vil da samtidig kunne fungere som kontrollsystem for rektor diagnostisering av om reformer eller ideer får den ønskede praksis endring. Slik vil dette kunne fungere i et sirkulært system, som et vassdrag, der tilliten styrker rektors mulighet til å bruke makt.

6.7.1 Fremtiden

Sørhaug (2004) skriver at komplekse problemer vil alltid har bruk for sammensatte løsninger. Kompleksiteten av rektorsrolle er enda ikke utforsket. «Sannheter» vil stadig gi rom for søken etter nye «sannheter» (Aasland, 2014a). Forskningen i denne oppgaven har løftet frem en «sannhet» som er åpen for prøving, og vil bevise sin «sannhet» gjennom gjentatte utprøvinger (Flyvbjerg, 2001; Gadamer, 2010). Fremtidig forskning på rektorrollen vil fortsette ved at nye «sannheter» løfter forskningen videre i samme eller ny retning.

Ludvigsen utvalgets rapport (NOU 2015:8, 2015) bærer med seg en fortsettelse av Kunnskapsløftets kompetansemål, men ønske om mere dybde læring. Dette vil forandre praksisene på skolene, og rektor er nødt til å møte nye utfordringer med nye handlinger. Hva bringer disse nye utfordringene med seg av praksisendringer for skolen? Hvordan blir disse handlingene gjort? Hvordan fører disse handlingene til praksisendringer? Hvilken effekt har rektors handlinger på lærerne, og lærernes praksis?

Litteraturliste

- Aas, M. (2011). Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap. In J. Møller & E. Ottesen (Eds.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 186 - 201). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, P., Møller, J., Prøitz, T. S., Rye, E., & Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform - Et løft eller et løfte? Oslo: Universitetsforl., cop. 2012.
- Aasland, D. G. (2014a). Hva er det egentlig vi snakker om? In H. Grelland, S. B. Eide, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Eds.), *Samarbeidets filosofi* (ss. 19 - 37). Oslo: Dyldendal Akademisk.
- Aasland, D. G. (2014b). Hvem er vi? Om samarbeidets subjekt. In H. Grelland, S. B. Eide, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Eds.), *Samarbeidets filosofi* (ss. 39 - 57). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Andreassen, S.-E. (2014). Lokale læreplaner - Kunnskapsmonopol eller kompetansemeny. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i den norske skole: Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 373 - 402). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Berg, P. J. (2014). *Kommunal styring av skolen*. (Doktorgradsavhandling, Pedagogisk institutt, NTNU). Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0B7aMn24SikFqQ0pQa2YyRjhCSUU/view>
- Bohm, D., Factor, D., & Garrett, P. (1991). Dialogue - A proposal. Retrieved 03.02, 2016, from http://www.david-bohm.net/dialogue/dialogue_proposal.html
- Bratberg, Ø. (2014). ideanalyse. In Ø. bratberg (Ed.), *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (ss. 57- 83). Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Christensen, H. (2000). Om å forstå lærerkulturer. In U. Stålsett (Ed.), *Ledelse av skoleutvikling* (ss. 47 - 57). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dale, E. L. (2006). Pedagogiske handlinger, pedagogikk og utdanningsvitenskap. In G. Langfeldt, G. Skedsmo & K. Sivesind (Eds.), *Utdanningsledelse* (ss. 117 - 135). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- De nasjonale Forskningsetiske komiteene. (2015). Kvalitativ metode. Retrieved 07.04, 2016, from <https://www.etikkom.no/fbib/introduksjon/metoder-og-tilnæringer/kvalitativ-metode/#Hermeneutikk>
- Eggen, A. (2011). *Vurdering for skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, B. (2012). *Rektors styringsrett*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuglestad, O. L. (2006). Leiing som kulturutvikling. In J. Møller & O. L. Fuglestad (Eds.), *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 179 - 198). Oslo Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermenutikk. In K. Fuglseth & K. Skogen (Eds.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (ss. 256 - 272). Oslo: Cappelen akademisk.
- Furu, E. M., & Lund, T. (2014). Reformideer på reise - På spor etter oversettelser av ny vurderingspraksis til klasserommet. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 255 - 288). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Trans.). Oslo: Pax.
- Glosvik, Ø., Langfeldt, G., & Roald, K. (2014). *Rektorrollen: om å skape ledelse i skolefelleskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (ss. 105 - 117). Thousand Oaks: California Sage.
- Gunnulfsen, A. E., & Hall, J. B. (2015). *En skoleleders dagbok: profesjonell praksis og juridisk skjønn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hargreaves, A. (1996). Individualisme og individualitet - Et blikk på lærerkulturen (K. M. Torbjørnsen, Trans.) *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid* (ss. 170 - 194). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A., Harris, A., Boyle, A., Ghent, K., Goodall, J., Gurn, A., . . . Stone-Johnson, C. (2010). *Performance beyond expectations*. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/10022/1/download%3Fid=151888&filename=performance-beyond-expectations-full-report.pdf>
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Abingdon: Routledge.
- Hegghaug, J. T. (2015). *Rektors utfordringer med reformarbeid i lokal kontekst*. UiA.
- Heggstad, R. (2009). Vassdarg. *Store norske leksikon*. Retrieved 6.mai, 2016, from <https://snl.no/vassdrag>
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. In L. E. Dale (Ed.), *Pedagogisk filosofi..* (ss. 79 - 105). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hofstede, G. (2010a). The Elephant and the stork: Organizational cultures. In G. Hofstede (Ed.), *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival* (ss. 341 - 371). United States of America: McGraw Hill.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online readings in psychology an culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hofstede, G. (Ed.). (2010b). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. United States of America: McGraw Hill.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2010). The rules of the sosial game. In G. Hofstede (Ed.), *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival* (ss. 3 - 26). United States of America: McGraw - Hill.
- Jakhelln, H. (2011). Læreres psykososiale arbeidsmiljø. In J. Møller & E. Ottesen (Eds.), *Rektor som leder og sjef* (ss. 147 - 185). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, J.-A., & Olsen, B. (2008a). Peadagogisk ledelse og gruppen. In J. A. Johannessen & B. Olsen (Eds.), *Skoleledelse - skolen som organisasjon* (ss. 93 - 159). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, J.-A., & Olsen, B. (2008b). Skolelederen som strategisk leder. In J.-A. Johannessen & B. Olsen (Eds.), *Skoleledelse - skolen som organisasjon* (ss. 348 - 387). Bergen Fagbokforlaget.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Lewin, K. (1967a). Conduct, Knowledge, and Acceptance of New values. In G. W. Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ss. 56 - 71). New york and Tokyo: Harper & Row and John Weatherhill.
- Lewin, K. (1967b). Social-Psychological Differences between the United States and Germany. In G. W. Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ss. 3 - 33). Tokyo: Harper & Row and John Weatherhill.
- Luhmann, N. (1995). Communication and action. In T. Lenior & H. U. Gumbrecht (Eds.), *Social Systems* (ss. 137 - 175). California: Standford University Press.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O., & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse Vol. 1. nasjonal rektorutdanning i grunn - og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*. Retrieved from

- http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2011/5/rektorutdanningen_delrapport1.pdf
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Harlow: Prentice Hall Financial Times.
- Moos, L. (2013). School leadership in a contradictory world. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 15 - 29.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? In J. Møller & O. L. Fuglestad (Eds.), *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 27 - 44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2011). Rektors profesjonsforståelse - faglige autonomi og administrative underordning. In J. Møller & E. Ottesen (Eds.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 27 - 50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Fuglestad, O. L. (2006a). Introduksjon. In J. Møller & O. L. Fuglestad (Eds.), *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 13 - 23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Fuglestad, O. L. (Eds.). (2006b). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforl.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>: <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/>.
- Nygård, S. R., & Røvik, K. A. (2014). Hit, men ikke lengre. Når Lean skal løftes inn i klasserommet. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i den norske skolen: Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 307 - 333). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. In J. Møller & E. Ottesen (Eds.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 265 - 283). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership Vol. 1. Volume 1: Policy and Practice* Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>
- Quale, P. (1991). Om det uoversettelige. In P. Quale (Ed.), *Det umuliges kunst: Om å oversette* (ss. 260 - 274). Oslo: Aschehoug.
- Rognaldsen, S. (2008). *Skoleutvikling: skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Bergen: Fagbokforl.
- Rotvold, L. A., Rørnes, K., & Stjernstrøm, E. (2014). Klasseledelse - Fra nasjonal ide til lokal skoleutvikling. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i den norske skole: Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 355 - 371). Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Røvik, K. A. (2014a). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. In T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i norske skole: Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 13 - 50). Oslo: Cappelen damm akademiske.
- Røvik, K. A. (2014b). Translasjon - en alternativ doktrine for implementering. In K. A. Røvik, T. v. Eilertsen & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i den norske skole: Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 403 - 418). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (Eds.). (2014). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Lund, T. (2014). Hvor har de det fra, og hva gjør de med det? Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 87 - 120). Oslo Cappelen Damm Akademiske.
- Røvik, K. A., & Pettersen, H. M. (2014). Masterideer In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 54 - 86). Oslo Cappelen Damm Akademiske.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Skjervheim, H. (1996). Deltakar og tilskodar *Deltakar og tilskodar og andre essays* (ss. 260 - 271). Oslo: Aschehoug.
- St.meld. nr. 22. (2010 - 2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>.
- St.meld. nr. 30. (2003 - 2004). *Kultur for læring*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- St.meld. nr. 31. (2007 - 2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse: makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforl.
- Sørhaug, T. (2004). *Managementlitet og autoritetens forvandling: ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Kompetanse for en rektor - forventninger og krav. Retrieved 24.09, 2015, from http://www.udir.no/Upload/skoleledelse/5/Kompetanse_for_en_rektor.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Ledelse i skolen - Krav og forventninger til en rektor* Retrieved from http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Rektorutdanning/UDIR_Ledelse%20i%20skolen%20BOKMAL_web.pdf
- Ärlestig, H. (2007a). Multidimensional Organizational Communication as a Vehicle for Successful Schools? *Journal of School Public Relations*, 28(2), 137 - 163.
- Ärlestig, H. (2007b). Principals' Communication Inside Schools: A Contribution to School Improvement? *The Educational Forum*, 71(Spring 2007), 262 - 273.
- Ärlestig, H. (2008a). *Communication between principals and teachers in successful schools*. (Phd), UMEÅ UNIVERSITET, Helene Ärlestig, UMEÅ UNIVERSITET. (8)
- Ärlestig, H. (2008b). In school communication: Developing a pedagogically focussed school culture. *VALUES AND ETHICS IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION*, 7(1), 1 - 8.
- Ärlestig, H. (2008c). Structural prerequisites for principals' and teachers' communication about teaching and learning issues. *Improving Schools*, 11(3), 189 - 203.
- Østerud, S. (1998). Relevans av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1 (2), 119 - 130.