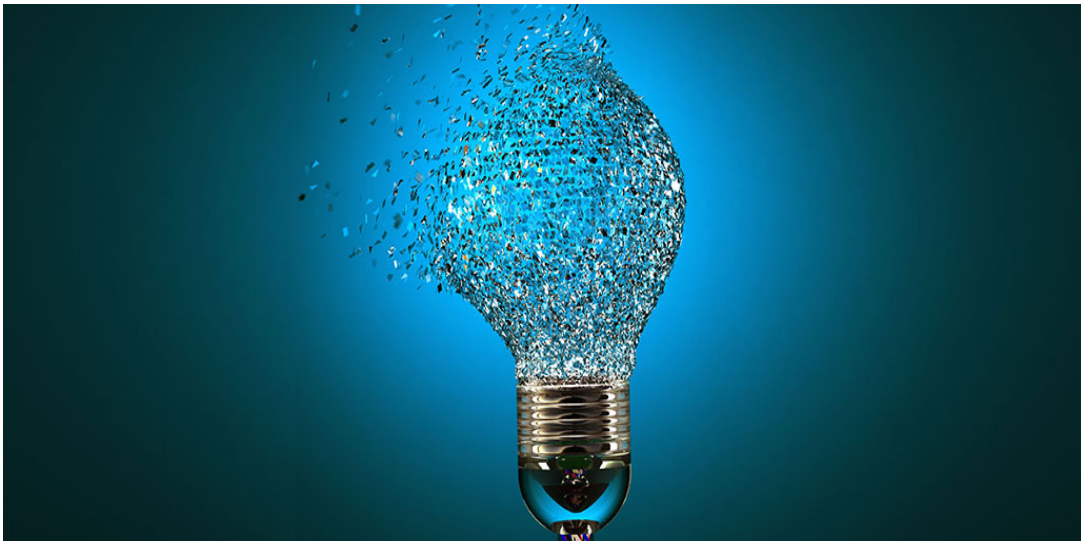
Innovation er kommet for at blive

Italesættelse af innovation som meningsskabende ledelsesstrategi



Masterafhandling af:
Mischa Sloth Carlsen, eksamensnummer: 329791
Lone Gad Gunbak, eksamensnummer: 329857

Vejleder: Peter Henrik Raae
Master i gymnasiepædagogik, ledelse
IKV/SDU juli 2015
Format: 157.194 anslag / 75 normalsider

Abstract

Innovation has come to stay.
On the articulation of innovation as a sensemaking strategy of leadership.

This dissertation examines the question: *How is innovation being articulated as a sensemaking strategy of leadership?* The puzzle arises from a context within the Danish upper secondary school system, where innovation is a new policy from reforms in 2005 and 2007 that sets an agenda, which implies an intertwining of both pedagogic and organizational strategies. The political context of a neoliberal agenda challenges both the leader and the employees in the public sector. The data constitute a case consisting of six semistructured interviews performed at Ørestad Gymnasium and Øregård Gymnasium supported by other material that shows activity of innovation at the two schools. Our theoretical frame has a social constructivist approach. We combine Røvik's concept of translation with Weick's theory of sensemaking leadership. By means of Weick's seven properties of sensemaking, we are able to structure the process of implementation into three mains areas of interest in the analytical design: articulation, translation and employees. We share the methodological approach of Fairclough's three dimensional frame of discourse analysis. Our conclusions are the following: The discursive practice of relations is the space of articulation in which the translation of innovation takes place. The translation mediates on one hand how the organization articulates innovation into an image of identity and on the other hand how the enactment of leaders and employees generates a cognitive map. The leader must be capable of seeing the contextual values that influence the imagery of employees. In the particular context of our interviews, we see a discursive battle in the antagonism between previous formation values and new innovation values stressed by the impact of the reform of 2005. If the leader wishes to succeed, she must be able to read the pluralism of meanings among the employees and to reduce the ambiguities of meaning into a discursive hegemony. It is also important to regard employees as stakeholders, because it will evoke a more representative commitment into the local translation of discourse. By these means, she can construct the cognitive map that makes her capable of leadership. The case shows how a school is in the mercy of a historical context of its own storytelling, as to whether it has the chance of becoming a best practice example of implementing the policy of innovation.

Forord

Afhandlingen er udarbejdet i et tæt samarbejde. I den sammenlignende del er vi ansvarlige for analysen af hver sit af de to gymnasier. Mischa har skrevet 4.1. om Ørestad Gymnasium, og Lone har skrevet 4.2. om Øregård Gymnasium. Den øvrige tekst, herunder også resten af kapitel 4, er vi fælles ansvarlige for.

Vi retter en særlig tak til Peter Henrik Raae for konstruktiv vejledning og til deltagerne i vores interviews på Ørestad og Øregård for velvilligt at have stillet sig til rådighed. Tak til rektor Marianne Zibrandtsen på Aurehøj Gymnasium for at muliggøre uddannelsen.

Derudover kan vi ikke takke nok for input, opbakning og tålmodighed fra vores bedre halvdele Anders og Claus og vores respektive børn.

Mischa og Lone, København den 21. juli 2015

Indholdsfortegnelse

1. Indledning **5**
1.1. Problemstilling **6**
1.2. Tre spørgsmål til implementering af innovation **6**
2. Teoretisk ramme for implementering som meningsskabende ledelse **10**
2.1. Nyinstitutionalisme: Omverden, organisation og oversættelse **10**
2.2. Implementering - tre strategiske tilgange **16**
2.3. Meningsskabelse som strategi **18**
2.4. Opsamling: Teoretisk ramme for meningsskabelse **23**
3. Metodeovervejelser **24**
3.1. Kritisk diskursanalyse: hegemoni og forandring **25**
3.2. Interviewdesign for undersøgelsens case **30**
3.3. Interviewsituationerne på Øregård og Ørestad **34**
4. En sammenlignende diskursanalyse af to innovationsfortællinger **36**
4.1. Implementering af innovation på Ørestad Gymnasium - af Mischa Sloth Carlsen **37**
4.1.1. Italesættelse: "vores DNA" 37
4.1.2. Oversættelse: *Viden i spil* 39
4.1.3. Medarbejdere: "Skal vi ikke lade hundrede blomster blomstre?" 43
4.1.4. Delkonklusion 47
4.2. Implementering af innovation på Øregård Gymnasium - af Lone Gad Gunbak **47**
4.2.1. Italesættelse af innovation: "vi bryder vores tankesæt" 48
4.2.2. Oversættelse: "Noget der kan skabe værdi for andre" 50
4.2.3. Medarbejdere: "Det kan godt være at alle æggene var i kurven, men de var ikke klasket sammen på den måde før" 53
4.2.4 Delkonklusion 57
4.3. Et spørgsmål om meningsskabende implementering af innovation **58**
4.3.1. Italesættelse: Dannelse og konkurrence 58
4.3.2. Oversættelse: At kunne se tanken for sig 59
4.3.3. Medarbejdere: Det kognitive kort 60
5. Diskussion af forandringsstrategiske perspektiver **62**
6. Konklusion **66**
Litteratur: **69**
Bilagsliste **72**

1. Indledning

Med gymnasiereformerne fra 2005 og 2007 blev feltet innovation formaliseret som et væsentligt krav til gymnasieuddannelsen. Dette kan ses som led i en national diskurs om, hvordan konkurrencedygtigheden i Danmark styrkes netop i kraft af innovative tilgange på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet. Ti år efter den første reform, der bragte innovation på banen, og på kanten til endnu en politisk båret indholdsreform,[1] ser innovation ud til at være kommet for at blive. Diskursen understøttes også af, at der i april 2015 af Center for Offentlig Innovation (COI) blev offentliggjort et såkaldt Innovationsbarometer, der er verdens første offentlige innovationsstatistik.[2] Målet med Innovationsbarometret er, at de offentlige institutioner ud fra en fælles definition af innovation skal skabe værdi, bl.a. ved at tilvejebringe ny viden om, hvad der virker, og herudfra modernisere den offentlige sektor med henblik på at "[...] den offentlige sektor skal fokusere på mål og resultater."[3] Dette kan antages at have perspektiver ikke blot for gymnasiet som organisation, men også for synet på undervisningen som kerneydelse.

Som nyt pædagogisk område har man kunnet iagttage, at innovation både udfordrer gymnasielærerne og ledelserne. En antagelse er, at udfordringen først og fremmest skyldes mange gymnasielæreres manglende fortrolighed med innovationspædagogik, fordi det traditionelt ikke har været en del af gymnasielærerfagligheden. En anden antagelse er, at der i lærerkredse forekommer modstand, som hænger sammen med synet på kernefagligheden. Spørgsmålene er derfor: Hvilken betydning har innovation i gymnasiet? Hvordan griber de enkelte ledelser udfordringen om innovation an i deres ledelseskommunikation? Og hvordan italesætter ledelser en meningsskabende implementeringsstrategi? Vi har besøgt de to gymnasier, Ørestad og Øregård, der har forskellige indfaldsvinkler til implementering af innovation i

[1] Dette fremgår af det seneste gymnasieudspil fremsat af den forrige regering (2014).
[2] Projektet er et samarbejde mellem COI, Center for Forskningsanalyse på Aarhus Universitet samt Danmarks Statistik.
[3] I COI's handlingsplan er der yderligere 6 principper, der udgør parternes grundlag for samarbejdet om modernisering af den offentlige sektor: 1. Styringen i den offentlige sektor skal fokusere på mål og resultater; 2. Dialog, åbenhed og klare mål skal være udgangspunkt for opgaveløsningen.; 3. Ledelse og styring skal tage afsæt i tillid og ansvar; 4. Udvikling og fagligt handlerum skal bygge på velbegrundet dokumentation; 5. Opgaveløsningen skal baseres på viden om, hvad der virker; 6. Ledelse og engagement skal fremme innovation; 7. Offentlig service skal inddrage borgernes ressourcer. Vi fokuserer på den første, idet den ligger i forlængelse af konkurrencediskursen (COI 2015)

gymnasiet, i håbet om at nærme os et svar på spørgsmålene. Ørestad er født med innovation som del af værdigrundlaget. Øregård skal implementere innovation i forhold til et værdigrundlag, der har et helt andet historisk afsæt i en klassisk dannelseskultur. Pointen med at vælge gymnasier med to forskelige indfaldsvinkler er at påpege en diversitet i forhold til de præmisser, ud fra hvilke lederen kan implementere.

1.1. Problemstilling

Vores undersøgelse er en case-analyse af de to gymnasier, der hver især er grundlagt samme år som en væsentlig gymnasiereform. Øregård er fra 1903, da man gjorde op med latinskolen og indførte de tre gymnasielinjer matematisk naturvidenskabelig, nysproglig og klassisksproglig. Ørestad er fra 2005 og bygget med særligt henblik på at lade de fysiske rammer understøtte de nye tværfaglige og innovative tankesæt i indholdsreformen fra 2005. Vores undren går blandt andet på, hvilke kulturelle ligheder og forskelle der spiller ind på organisationens mindset og ledelsens håndtering heraf i implementeringsopgaven.

Afhandlingen søger at besvare problemformuleringen: *Hvordan italesættes innovation som meningsskabende ledelsesstrategi?*

Denne vil vi indkredse ud fra følgende underspørgsmål:

- Hvilke diskurser om innovation kan aflæses ud fra de tre iagttagelsespositioner rektor, mellemleder og lærere?
- Hvordan oversættes forestillinger om innovation til meningsskabende strategi i praksis?
- Hvordan skaber ledelsen mening om innovation i forhold til de diskursive hegemonier?

1.2. Tre spørgsmål til implementering af innovation

For at kunne kvalificere vores problemstilling teoretisk og metodisk er det nødvendigt først at indkredse, hvordan vores undersøgelse begrunder sin anvendelse af begreberne innovation og implementering. I tilgangen til implementering af innovation kan vi stille tre grundlæggende spørgsmål, der peger på vores belysning af innovation som implementeringsfelt i gymnasiesektoren: Hvad implementeres? Hvorfor implementeres der? Hvordan finder implementeringen sted? Vores svar på disse spørgsmål vokser ud af en socialkonstruktivistisk

tankegang, hvor virkeligheden anses for at være skabt i et samspil af diskurser i den sociale interaktion, dels mellem organisationen og dens omverden, dels mellem ledelse og lærere.

For det første: Hvad implementeres? Vi arbejder med begrebet innovation forstået som et policy-område af høj prioritet for både gymnasieuddannelsens indhold og pædagogik og gymnasiet som organisation. Innovation er i det seneste årti blevet et stærkt omdrejningspunkt for den uddannelsespolitiske virkelighed, som sætter arbejdet med det almendannende pædagogiske formål i forhold til ydre relevanskriterier om anvendelsesorientering og entreprenørskab. Joseph A. Schumpeter kom som den første med en bred definition af innovation som "en nyskabelse, der tilvejebringer økonomisk værdi" (Darsø 2011: 25; Schumpeter 1934). Siden har det pædagogiske arbejde med innovation i vor tids gymnasiesektor sat fokus på den kreative proces, der er rettet mod det nyskabende produkt (Tanggaard og Stadil 2012; Darsø 2011). I innovationsbegrebets reference til det nyskabende er der således en spændvidde fra økonomisk målrationalitet til kreativ procesorientering.

Begrebet innovation har tilført et markedsorienteret samfundsmæssigt aspekt til både gymnasiepædagogikken og styringen af sektoren, da innovation er blevet et af de parametre, hvorpå skolernes performance bliver målt. På den ene side er innovation blevet indholdskrav for gymnasieuddannelsen som følge af indholdsreformen fra 2005.[4] Dette kommer til udtryk inden for det pædagogiske felt, som bl.a. har været genstand for en undersøgelse udført på otte gymnasier af Torben Spanget Christensen, Peter Hobel og Michael Paulsen (2010, 2011 og 2012). På den anden side ses innovation i relation til den samfundsøkonomiske konkurrencestatstænkning (Pedersen 2011). Christensen et al. (2012)[5] definerer seks innovationsforståelser i gymnasiet, hvor det er tydeligt, at man medierer et almendannelsesaspekt med fokus på, at eleven kan begå sig som verdensborger med et højt fagligt dannelsesniveau, og et konkurrencestatsaspekt med fokus på, at eleven udvikler sit talent og sin evne til entreprenørskab ud fra et anvendelses- og brugerperspektiv. På mikroniveau giver

[4] Det ses allerede i gymnasiebekendtgørelsens kapitel 1, §1., stk. 4, hvor der står: "Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans." (Undervisningsministeriet: 2011)

[5] De seks innovationsforståelser har hver sin orientering og dertil hørende diskurs, idet de første tre er rettet mod elevens faglige fokus og de sidste tre mod lærerens pædagogiske fokus: 1) markedsrettet og entreprenørskabsdiskurs; 2) alment orienteret og verdensborgerskabsdiskurs; 3) elevfaglig og talentskabsdiskurs; 4) brugerdreven og motivations- og ejerskabsdiskurs; 5) anvendelsesorienteret og anvendelsesdiskurs; 6) faglærerfaglig og didaktiseringsdiskurs (Christensen et al. 2012)

innovationspædagogikkens anvendelses- og produktorientering en opdragelse af den enkelte elev til konkurrencestaten med sigte på at indgå i en global konkurrence om innovationskraft, og på makroniveau kan performancekravet om innovation ses som led i, at man måler en organisations bidrag til landets konkurrenceevne.

Relevansen af innovation som fokus i gymnasiet ses også i rapporter udfærdiget i den politiske omverden, hvor innovation sætter en dagsorden for, hvad der vurderes som væsentligt at implementere (Regeringen 2012 og 2014; EVA 2014). Man kan se omverdenens opfattelse af innovation som et udtryk for, at vi er et lille land, der skal markere sig som del af en global markedsøkonomi. I to af Produktivitetskommissionens seneste rapporter (2013a og 2013b) er der stort fokus på dels virksomheders internationale konkurrenceevne, og at denne i høj grad hænger sammen med landets innovationskraft, dels på måden, hvorpå denne fremmes af uddannelsessystemet. Samtidig har innovation betydning for nytænkningen af den offentlige sektor. Innovationsteoretikeren Christian Bason knytter begrebet til en offentlig kontekst, hvor det forbindes med forøget værdi i forhold til produktivitet, service, politisk-administrativ målopfyldelse, demokratisk legitimitet og retssikkerhed. Han definerer begrebet som: "En ny idé, der, når den er gennemført, skaber værdi" (Bason 2007: 27). Diskursen fra det politiske niveau hænger altså sammen med et samfundsøkonomisk perspektiv om konkurrenceevne og optimering af offentlige ressourcer, hvor der er fokus på output og dermed en effekt, der bidrager til økonomisk vækst.

Vores forståelse af innovation opererer således med en dobbelthed af gymnasiefagligt indhold og organisatorisk strategitænkning for et gymnasium, der er udspændt mellem en dannelsestradition og en omverden præget af et konkurrencestatsligt vilkår. Denne dobbelte innovationsopfattelse ses klart i vores case. Øregård Gymnasium medtænker eksplicit innovation i rektors resultatlønskontrakt med 12% og lader det komme til udtryk i skolens nye innovationshus og samarbejde med folkeskoler (B17: 2). Ørestad Gymnasium har innovation som sin pædagogiske DNA (B5: 2, 3, 6 og 7) , hvilket alle skolens aktører har som præmis for at være ansat, omend

ordet innovation som indhold i dag er omformuleret til kreativitet og anvendelsesorientering (B12).[6]

For det andet: Hvorfor implementeres der? Der stilles krav til organisationen fra den politiske omverden. Med strukturreformen fra 2007 er der lagt op til, at gymnasiet er en organisation. Som en del af en neoliberal tendens i styringen af den offentlige sektor er der desuden kommet et nyt blik på organisationen som virksomhed, hvor der stilles krav til en øget grad af effektstyring. Dette har skabt en markedsdiskurs. I Danmark følger vi trop inden for en neoliberal udviklingstendens, der forud for os har fundet sted i det britiske uddannelsessystem som konsekvens af den gennemgribende *Educational Reform Act* fra 1988 (Bowe et al. 1992). I Storbritannien er der med denne reform sket en re-regulering af gymnasiets undervisning, der har medført en øget top down-orienteret kontrol med henblik på at målorientere undervisningen. Samtidig har det modsat bevirket en deregulerende markedsliggørelse, hvor skoler på lige fod med virksomheder skal konkurrere om kunderne, dvs. eleverne. Dette stærke performancekrav er også blevet virkelighed i Danmark som del af den moderniseringsdagsorden, der har været under fortsat udrulning gennem de seneste tre årtier og under skiftende regeringer af forskellig partifarve, og som har sat sit præg på gymnasieuddannelsen gennem en føljeton af reformer.[7] Som konkret udtryk for denne nye tendens er både arbejdet med branding og krav om løfteevne således en del af hverdagen på både Ørestad og Øregård i kampen om elevgrundlaget.

For det tredje: Hvordan finder implementeringen af innovation sted? Med begrebet implementering refereres der til det engelske låneord for *iværksættelse*. I denne sammenhæng arbejder vi med implementering inden for et politisk procesperspektiv i regi af den offentlige sektor, hvor formålet er, at et lovbestemt policy-område som innovation gives et konkret output (Winther og Nielsen 2008). Implemententeringen sker, når skolen iværksætter en idé som innovation på en måde, hvor mål og praktikerfeltet mødes, og involverede aktører kan se en

[6] I rektors resultatlønskontrakt kobles innovation derimod til en lokal brug af *synlig læring* som en måde at effektstyre innovationsindsatsen på gennem metodens eget fokus på feedback (B13); det er i sig selv et paradoks at koble den rationelle og effektorienterede metode om synlig læring med innovationstanken, hvilket kan ses som udtryk for ledelsesinnovation. Her henvises til John Hatties (2007 og 2013) metode om synlig læring og feedback, der i sin rene form dyrker den formålsrettede effektstyring og således står i diametral modsætning til innovationsbegrebets dyrkelse af det åbne, kreative potentiale, der rummer en vis usikkerhed som sit potentiale.

[7] Her henvises der til den trippelte reform af gymnasiesektoren: gymnasiereformen fra 2005, hvor der kom øget fokus på tværfaglighed, selvejereformen fra 2007 med indførelse af professionelle bestyrelser og senest med lønreformen fra 2013 (Raae 2008 og Raae & Hjorth 2014).

fælles værdi i og nytte af arbejdet med innovation. Rektors strategi for implementering af innovation må derfor kunne inkludere divergerende, implicitte forståelser, som skal give en meningsskabelse, der både ser tilbage i organisationens fortælling om sig selv og holder et kognitivt kort op for organisationens videre færd. Det essentielle er således, hvordan en implementeringsstrategi rummer en tredelt struktur for gymnasiet som organisationen i form af *italesættelse* af innovation og *oversættelse* af en policytekst i organisationen i forhold til den politiske omverden, og hvordan det giver mening for *medarbejderne* i selve udførelsen. Den tredelte struktur danner grundlaget for afhandlingens analysedesign.

2. Teoretisk ramme for implementering som meningsskabende ledelse

Vores undersøgelse retter fokus mod, hvordan ledelsen implementerer innovation som en policy, der giver mening for organisationen - såvel for ledelsen som for medarbejderne i deres arbejde med innovation. Med ledelse mener vi rektor og ansatte, der har beføjelser som mellemledere, fordi de arbejder for at sikre rektors præstation for organisationen med særligt henblik på at sætte innovation i værk. For lærerne ses implementeringen i forbindelse med forskelligt projektarbejde som for eksempel AT, studieretninger og som del af den løbende facilitering af elevernes faglige læring. For ledelsen ses implementeringen i organisationens strategiarbejde med reference til performancemål i eksempelvis rektors resultatlønskontrakt, skolens værdigrundlag, indsatsområder og branding (B11-B18). Et centralt spørgsmål til den teoretiske rammesætning er således, hvordan vi kan afdække potentialet i det krydspres, ledelsen står i mellem krav fra de politiske omgivelser og medarbejdernes fagtraditioner, og hvordan de kan handle strategisk på dette.

2.1. Nyinstitutionalisme: Omverden, organisation og oversættelse

Vi vil udvikle et socialkonstruktivistisk blik på meningsskabelse i organisationer, idet vi tager afsæt i en nyinstitutionalistisk teoriramme. Med denne kan vi sætte et organisationsteoretisk fokus på lederens arbejde med policy-implementering i gymnasiet som offentlig institution. Vi tager udgangspunkt i en nyinstitutionalistisk tradition, der muliggør, at vi kan se ledelse som et krydsfelt mellem omverden og organisation. Nyinstitutionalismen opererer ud fra en

grundantagelse om, at en organisation har et eget liv. Når vi tager udgangspunkt i den socialkonstruktivistiske variant af nyinstutionalismen, anskuer vi ledelse i en organisation som en stadig virkelighedsfortolkning. Hermed kan vi rette blikket mod, hvordan lederen oversætter en policy på organisationens mesoniveau i feltet mellem omverden og medarbejdere. Det centrale for os er at udvikle en teoretisk ramme om, hvordan lederens oversættelse skabes i samspil med medarbejderne.

Virkeligheden for de offentlige institutioner kan ifølge Kurt Klaudi Klausen anskues ud fra nogle rammebetingelser for deres virke. Således betinges en leders arbejde med en policy om innovation af de tre ordningsformer stat, marked og civilsamfund, der markerer hver sin sektor og omverdensarena for gymnasieledelsen. (Klausen 2001: 120) Staten former rammen for den politiske proces og giver legitimiteten til arbejdet med en policy som innovation både set som gymnasiefaglig og organisatorisk kompetence. Motivationen i denne arena er pligt. Markedet opererer ud fra en bundlinjeorientering som motivation for en organisations arbejde. Med afsæt i markedet gives rammerne for nytten af innovation som middel til at fremme en arbejdsform, der bidrager til udviklingen af konkurrencedygtige produkter rettet mod såvel handel som vidensproduktion. Endelig er civilsamfundet arena for det sociale menneske, der drives af lyst. Ud fra denne arena vil arbejdet med innovation handle om værdispørgsmål.

Nyinstitutionalismen deler sig i henholdsvis et rationelt og et sociologisk spor. Den rationelle nyinstitutionalisme anskuer en organisations arbejde ud fra et mål om økonomisk rationel tænkning og bygger på forestillingen om *the economic man*. En stærk eksponent for det rationelle spor er Christopher Hoods teori om New Public Management, der også i vid udstrækning har fået indflydelse på den offentlige sektors arbejde i dag. Teorien sætter fokus på en neoliberal, økonomisk styringslogik, hvor tanken er at rulle den offentlige sektor tilbage eller minimere de offentlige udgifter for i stedet at privatisere og fremme incitamentstrukturer for aktørerne, hvormed man kan styrke økonomisk vækst og konkurrenceevne (Hood 1991). Vi anvender ikke teorien eksplicit, men den ligger som et pejlemærke for virkeligheden i det moderne gymnasium, når staten lægger op til krav om modernisering i den offentlige sektor.

I kontrast til den rationelle tilgang vokser den sociologiske nyinstitutionalisme frem med Peter L. Berger og Thomas Luckmanns socialkonstuktivisme, som vores undersøgelse står på skuldrene af. Vi kan særligt bruge dette perspektiv, fordi vi netop vil fremhæve det dynamiske arbejde med meningsskabelsen i organisationer. Fokus for det sociologiske spor er en interesse for, hvordan institutioner danner deres egne kulturer, hvilket er essentielt for vores undersøgelse af meningsskabende implementering. Berger og Luckmann opfatter institutioner som menneskeskabte, socialt konstruerede fænomener:

”[D]en institutionelle omverdens objektivitet, hvor uomgængelig den end synes individet at være, er en menneskeskabt objektivitet. Den proces, hvorunder den menneskelige aktivitets eksternaliserede produkter opnår karakter af objektivitet, er objektiveringen. Den institutionelle verden er objektiveret menneskelig aktivitet, og det er tilfældet med hver eneste institution.” (Berger og Luckmann 1987: 79)

Med rod i institutionstænkningen fra den socialkonstruktivistiske variant af nyinstitutionalismen kan vi indkredse vores syn på en organisation. Vi opererer hermed ud fra en ontologi om, at en organisation i sig selv ikke er andet end menneskelig aktivitet udspændt mellem en omverden og en organisations medarbejdere. Samtidig afføder socialkonstruktivismen et epistemologisk grundsyn om, at lederens opgave er at facilitere den stadige virkelighedsfortolkning gennem en kommunikativ proces, hvormed organisationens virkelighed objektiveres, og meningen internaliseres i organisationens medarbejdere. Med dette teoretiske afsæt kan vi indkredse en accentforskydning i forestillingen om en organisation fra at være en rationelt tænkt, fast organisa*tion* til i stedet at blive anskuet som en organise*ring* af menneskelig aktivitet.

I forlængelse af Berger og Luckmann fremskriver Linda Smircich og Gareth Morgan en teori om *management of meaning*. Teorien anskuer ledelse uformelt som et fænomen, hvor lederen opfattes som den, der situationelt er blevet givet sit lederskab af andre i en organisation ved, at andre har afgivet suverænitet. De opfatter ledelse som et interaktivt fænomen, der finder sted processuelt i en ledelsessituation: “Leadership lies in part in generating a point of reference, against which a feeling of organization and direction can emerge” (Smircich og Morgan 1981: 258) Ledelse er ikke givet på forhånd, men gives alene ved en dobbelthed af pligt og ret til at

definere andres virkelighed, hvor medarbejderen afgiver suverænitet. Over for medarbejderne indgår lederen i en forhandlingsproces. Strategien ligger i at kunne *frame* erfaringer, dvs. se mønstre, og dermed at fortolke ledelsessituationen i en bredere kontekst for organisationen, der giver mening og skaber handling (Smircich og Morgan 1982: 259-262).

Mie Femø Nielsens udvikler et begreb om *fortolkningsledelse*, der ligger i forlængelse af Smircich og Morgans syn på ledelse. Nielsen opfatter ledelse som en fortolkningssituation, hvori der sker en socialisering af medarbejderne gennem tilpasning til organisationen. Dette kan komme til udtryk på tre måder og i tre grader af magtudøvelse i fortolkningen:

"En mulighed er, at lederen lancerer en fortolkning, som forhandles igennem i gruppen, hvor der foregår en tilpasning af fortolkningen, således at diskussionen af den fører til en konsensus om, hvordan situationen skal afkodes. En anden mulighed er, at lederen dominerer og lancerer lukkede fortolkninger. 'Sådan er det nu, nok om det!' En tredje mulighed er, at lederen lancerer sin fortolkning, og hvis den møder modstand, så indleder han en læringssekvens, hvor fortolkning behandles som stof, der skal indlæres. Der forklares, argumenteres, tegnes og fortælles ud fra et overlegent stade, hvis berettigelse der ikke sås tvivl om" (Femø Nielsen 2010: 176-177)

Femø Nielsen pointerer i særlig grad arbejdet med organisationens kultur, som finder sted i fortolkningsledelsen. Når en organisation skal implementere en policy som innovation, vil det centrale være at tage udgangspunkt i en værdibaseret udbredelsesproces, med hvilken organisationen skaber en forandring, hvor man bevidst kommer fra A til B. Arbejdet med oversættelsen er imidlertid ikke rationelt i sin procedure og rummer en lang række beslutninger, hvis karakter ligner *skraldespandsmodellen* (Nielsen 2014: 19; Bakka og Fivelsdal 2004: 212-233). Hos Nielsen er særligt medarbejderkommunikationen det helt centrale. Medarbejderne anskues som stakeholdere i en virksomhed, hvor de alle har interesse i at påvirke diskurserne om denne og blive inkluderet i dens identitet: "Den dagsordensættende proces er en interaktionel proces, hvor mange ikke alene kæmper om at få ordet, men også om at sætte deres verdensbillede igen" (Nielsen 2014: 192).

Den socialkonstruktivistiske tilgang til *management of meaning* hos Smircich og Morgan og *fortolkningsledelse* hos Femø Nielsen har mange lighedstræk med K.E. Weicks ledelses- og organisationsfilosofi om *meningsskabelse*, som undersøgelsen har som sin primære tilgang til organisation og ledelse. Vi kan bruge de tre teorier til at eksplicitere et syn på, hvordan meningsskabende ledelse beror på en stadig virkelighedsfortolkning. Hvor de to første teorier vægter forhandlingssituationen og magtrelationen i synet på det kommunikative arbejde med virkelighedsfortolkning, kan Weick i mindre grad siges at eksplicitere magtforholdet og i højere grad at vægte selve forståelsesspillet i de løse koblinger, og indirekte også hvordan der skabes diskurs i en organisation.[8] Ifølge Weick er fagbureaukratiet - og dermed også gymnasiet - kendetegnet ved at operere i et løst koblet system, der står i kontrast til Webers maskinbureaukrati (Weick 1995: 70 & 1976). Hos Weick hænger dette sammen med begrebet *enactment*, der kan oversættes til at *skabe i handling* (Weick 2001: 176-236). Meningsskabelse er handlingsorienteret og skal ifølge Weick anskues i et procesorienteret perspektiv for en organisation, fordi denne altid allerede er i bevægelse og stiller krav til lederen om at kunne improvisere. Meningen er ikke givet på forhånd, men er et udfald af intentionel handling: "[M]eaning lies in the path of the action" (Weick 2001: 346). Weicks centrale fokus på handlingsorienteret meningsskabelse har rødder i pragmatismens tilgang hos John Dewey og William James. Weick (1995: 44) henviser desuden til Martin Heideggers fænomenologiske idé om "kastethed" (Entworfenkeit/thrownness). En pointe i denne undersøgelse er, at enhver form for mening, som lederen leder organisationen med, skabes ud fra en forhåndenværende verden, der altid allerede har en tilskrevet mening frem for at være rationelt konstrueret.[9] Implementeringen af innovation kalder således på en måde, der kan møde skolens egen iboende fortælling i konteksten blandt medarbejderne.

Virkelighedsfortolkningen er imidlertid ikke kun relationer, men har også et policy-indhold for den vidensbaserede ledelse, der finder sted i gymnasiet. I overgangen mellem omverden og organisation sker der en række oversættelser af en idé som innovation, hvor kontekstualiseringen

[8] Inden for Weick-forskningen fremskriver Strike og Rerup en lignende pointering af, at meningsskabende ledelse finder sted på et diskursivt niveau i en organisatorisk kontekst, når de argumenterer for "mediated sensemaking": ""We define mediated sensemaking" as the processes and pro-social orientation through which a mediator [lederen) brings forward cues and points of view to generate pause, doubt, and inquiry among actors who are sensemaking within a bounded context" (Strike og Rerup 2015: 4).

[9] Dette vil blive uddybet særskilt i forbindelse med afsnit 2.3 om meningsskabelse som ledelsesstrategi.

spiller en afgørende rolle. Inden for organisationsteorien har Kjell Arne Røvik (2014) lanceret begrebet *translation*, som refererer til organisationers måder at overføre viden på ved enten at indoptage udefrakommende ideer i deres praksis eller sprede egne idéer til en udefrakommende virkelighed. Røviks afsæt medierer en rationel og en socialkonstruktivistisk tilgang med en pragmatisk tilgang til organisationsteori (Røvik 2014: 52-53). Vi vælger at gribe Røviks begreb an fra den socialkonstruktivistiske vinkel i hans teoretiske afsæt, for at vi bedst muligt kan matche det med vores diskursanalytiske tilgang.

Interessen for at oversætte ideer og praksisser fra en organisation til en anden skal ifølge Røvik ses i lyset af en tendens til, at der fra centralt hold er kommet et ideal om rationalitet og blik for *best practice* (Røvik 2014: 50). Ved at oversætte en given organisations bedste praksis, kan andre organisationer intensivere arbejdet med mål og krav fra omverdenen og dermed forbedre deres egen performance. Samtidig styrker en rigtig oversættelse organisationens anseelse, fordi den kan ses som tidssvarende, moderne og ansvarsfuld (Røvik 2014: 256). Dette kan eksempelvis også kan udnyttes i relation til branding over for mulige interessenter, som eksempelvis kommende gymnasieelever.

Røvik antager, at overføringen af ideer omfatter en dekontekstualisering, når 'noget' bliver taget ud af en sammenhæng (dekobling), og en kontekstualisering, når 'noget' bliver sat ind i en ny sammenhæng (kobling) (Røvik 2014: 247). Centralt i denne overførsel bliver selve oversætterens rolle især, når ideerne skal implementeres. Det er interessant at vide, for det første hvem de er, og for det andet hvad der er deres oversættelseskompetencer. Røvik giver udtryk for, at kombinationen af viden om værtsorganisation og praksis plus evnen til at formidle det ud til interessenterne er det, der er udslagsgivende (Røvik 2014: 281). På Øregård har den ansvarlige på mellemlederniveauet fået tildelt rollerne som oversættere ud fra relevante efteruddannelser som journalist og projektleder, der er relevante i forhold til, hvordan oversættelsen skal gribes an og ikke mindst, hvordan translationen skal implementeres. Med henvisning til Røvik får det den konsekvens, at man indirekte også forvalter sit eget omdømme (Røvik 2014: 257; 284). Det ses tydeligt i interviewet med projektlederen fra Øregård, der italesætter sin egen betydning for organisationen, når han arbejder med innovation (B9:2). Ifølge Røvik skal der ydermere rettes opmærksomhed mod, om selve oversættelsen falder under kategorien *gendigtning* eller

nydigtning, for også her er oversætterens rolle interessant, da man herigennem formidler sin egen praksis "[...] og altså oversetter sitt eget 'verk''. På Ørestad taler man ifølge rektor ikke om innovation, men om "viden i spil" (B5: 2), hvilket kan ses som en form for nydigtning.

Røvik mener, det er muligt at identificere ideer og praksisser, og hvordan disse kan overføres mellem organisationer og i sidste instans realiseres og materialiseres over tid (Røvik 2014: 249). Spørgsmålet er, om oversættelsen kan overføre idéer direkte som opskrifter på succes. Røvik mener ikke, at dette ikke er muligt i et 1:1-forhold, da oversættelsen altid vil være en repræsentation af idéer. Oversættelser er i vores optik således altid bundet til en situationel kontekst.

Det nyinstitutionelle spor giver os en mulighed for at afkode interaktionenen mellem organisationen og omverdenen, når ideer implementeres af aktørerne i den enkelte skoles kontekst. Vi kan aflæse forskellige diskurser, der påvirkes af de tre arenaer stat, marked og civilsamfund. Spørgsmålet er imidlertid, hvordan lederen fungerer som oversætter mellem ideer og praksis. Dette kalder på en teoretisk rammesætning for implementeringsstrategi.

2.2. Implementering - tre strategiske tilgange

Der kan inden for organisationsteorien overordnet ses tre strategiske tilgange til implementering af en policy. Disse finder sted i praksis på alle niveauer af organisationen fra ledelsen til lærerne og med eleverne som målgruppe. De tre tilgange drejer sig alle om det relationelle magtforhold mellem aktørerne i en implementeringsproces.

De to første strategier, *top down* og *bottom up*, svarer til modsætningerne mellem begreberne *management* og *leadership*. Top down anskuer organisationen rationelt ud fra lederens perspektiv med rødder i det klassiske weberske bureaukrati (Weber 1947) og vægter den instrumentelle indsats under implementeringen. Et modspil til denne strategi er bottom up, hvor lederen er relationelt indstillet i forhold til konkrete situationer, og hvor praktikerne giver input til strategiudøvelsen (Winther og Nielsen 2008: 146; Nielsen 2011). Mens fokus i top down er en målstyrende transaktion af policyteksten, er det i bottom up en transformation af denne, hvor vidensproduktionen udgør en interaktion mellem policy og praktikerfelt (Raae 2011; Bowe et al.

1992; Winther og Nielsen 2008: 146). Vibeke Lehmann Nielsen opstiller en kritisk oversigt over disse to overordnede strategier, men sondrer desuden mellem klassisk bottom up og moderne bottom up, hvor sidstnævnte nuanceres i forhold til ovennævnte definition ved at være netværksbaseret. (Nielsen 334-335). Den moderne bottom up-strategi er netop relevant i innovationsprojekter, fordi perspektiverne om anvendelsesorientering og entreprenørskab ofte kalder på eksterne samarbejdsrelationer, der giver et praksisbundet input til moderorganisationen.

Bowe et al. lancerer en alternativ strategi om *remaking*, der medierer top down og bottom up og kobler dermed målrationalitet og fortolkningspluralisme (Bowe et al. 1992; Raae 2011). Top down kan med sin hierarkiske tilgang om målopfyldelse kritiseres for at mangle blik for fortolkningspluralisme hos gymnasiets aktører i praksis. Omvendt kan bottom up kritiseres for at udvande beslutningsdygtigheden på grund af hierarkisk blindhed og et for stort fokus på demokratisk indflydelse fra involverede aktører (Bowe et al. 1992; Nielsen 2011)[10]. Med remaking skal lederen derimod tilføre legitimitet til flertydigheden af de mange interesser i det praktiske arbejde med policyimplementering af feltet innovation. Det ses eksempelvis på Øregård, hvor magten til at definere innovationsbegrebet er givet til projektlederen, og hvor projektlederen med porteføljen innovation og eksternt samarbejde har til opgave at forankre en lokal praksis for innovation, der både giver mening på stedet og giver retning i forhold til en national målestok. Det polyfone blik kan synes ideelt i forbindelse med en policy-implementering, fordi lederen står i krydspresset midt mellem den teoretiske policy-formulering og den praktiske udøvelse. Samtidig kan lederen mistænkes for at være hildet i sin interesse for at leve op til resultatlønskontrakten, således at succesen i sidste ende i højere grad vil kunne handle om, hvordan lederen kommunikerer om sin organisations performance på innovationsfeltet end om målgruppens, elevernes, oplevelse af succes.

Det centrale i enhver implementeringsproces er imidlertid forholdet mellem ledelse og medarbejdere og således aktørernes adfærd under den praktiske fortolkning af en policy. Søren C. Winther og Vibeke Lehmann Nielsen (2008) er optaget af sammenhængen mellem de involverede aktørers adfærd, og hvordan denne får et output, som får afgørende betydning for

[10] I gymnasiesammenhæng udmønter moderne bottom up sig ofte i regi ad hockratiske projektorganisationer, der kan tjene enkeltstående formål som fx at stå bag arbejdspladsvurdering eller en pædagogisk dag.

policy-områdets gennemslagskraft i den politiske proces. Med henvisning til Winther og Nielsen interesserer vi os i denne sammenhæng særligt for samspillet mellem "ledelsens transformation til personalet" og "markarbejderne" (Winther og Nielsen 2008: 16-17) eller det synonymt anvendte begreb "frontlinjemedarbejderne" (Nielsen 2011). Vi vælger her mere neutralt at kalde lærerne for medarbejdere, men implicerer dermed også, at lærerne er praktikere og altså både er i frontlinjen i forhold til eleverne og i marken med kerneydelsen. Medarbejdernes viden antages på denne måde at være båret af interesser og holdninger i deres rolle som direkte forbindelse til sektorens målgruppe, gymnasieeleverne, og dens formål med undervisningen som kerneydelse.[11]

2.3. Meningsskabelse som strategi

Undersøgelsens primære strategiteoretiske afsæt er K.E. Weicks ledelsesfilosofi om *meningsskabelse* (sensemaking). Det engelske ord for mening, *sense*, rummer også betydningerne *følelse*, *forstand* og *forståelse*, hvilket er essentielt i vores anvendelse af Weick. Når meningsskabelse anvendes i strategisk øjemed, mener vi, det kan ses som en teori om implementering inden for strategiformen *remaking*, hvormed en policy oversættes til intern forståelse. Dette kan begrundes ud fra Weicks organisationssyn, hvor ledelse sker i løst koblede systemer. I det løst koblede systems karakter er der en fordring om både at vise *følsomhed* over for implicerede parter og at have *forstand* på den praksis og kontekst, hvor der handles, for at lederen kan lede på det gennem sin skaben i handling (enactment).

Meningen udgør både for lederen og for medarbejderne et strategisk potentiale, der genereres under en skaben i handling. Denne er et udtryk for en *gensidigt betinget adfærd* (interlocked behavior) i den løst koblede organisation (Weick 1979: 89-119 & 1976), hvor forholdet mellem lederen og medarbejderne ses intersubjektivt:

"I would argue that organizing lies atop that movement between the intersubjective and the generically subjective. By that I mean that organizing is a mixture of vivid, unique intersubjective understandings and understandings that can be picked up, perpetuated, and

[11] Winther og Nielsen (2008: 19-20) fremhæver fem faktorer af betydning for implementering: 1) det politiske design i politikformuleringen; 2) organisatorisk adfærd og interorganisatorisk adfærd; 3) ledelsens transformation til personalet; 4) markarbejdernes forhold til borgerne; 5) målgruppen i samspil.

enlarged by people who did not participate in the original intersubjective construction" (Weick 1995: 72).

Citatet fremhæver flere centrale aspekter af Weicks tænkning. For det første genereres meningen dels i samspillet mellem aktørers *fælles forståelse*, dels i hver medarbejders *subjektive forståelse* af situationen, der er frø (can be picked up) til organisationens meningsskabelse. For det andet betyder de løse koblinger, at systemet er åbent for nytilkomne aktører og deres perspektiver; her kan stemmer fra omverdenen - såvel organisationens bestyrelse som Undervisningsministeriet[12] - komme ind og blive del af meningsskabelsen. For det tredje må vi stoppe op over for Weicks sprogbrug. Præsens participiumsformen "organiz*ing*" peger på forståelsen af en levende organisme frem for et lukket og statisk system. Pluralisformen i "understanding*s*"[13] signalerer, hvorledes der ikke er én fast forståelse, men en fortolkningspluralitet, som lederen skal være opmærksom på og bruge strategisk: "Noticing [...], manipulation [...], interpretation [...], and framing [...] are all plausible events in sensemaking" (Weick 1995: 35). Det strategiske blik er således, når lederen skaber den forståelsesramme (*framing*), hvormed der kan træffes beslutninger og gives en plausibel retning for organisationen, som medarbejderne adopterer og ser for sig som et kognitivt kort.[14] Weicks forståelse af de løse koblingers åbenhed viser, hvorledes organisationen kan implementere nye input, skabe en ny orden og dermed *remake* i det processuelle samspil mellem eksterne mål og interne potentialer.

Når et gymnasium vil implementere en policy om innovation ud fra strategien remaking, er det muligt for lederen at skabe rum for at mediere organisationens mål med input fra praksis og dermed vise fornemmelse for flertydigheden i policyen. Målrationaliteten vil blandt andet være rektors resultatlønskrav som et grundvilkår for kontrakten omkring ledelse i praksis. Dette er ikke eksplicit hos Weick; det væsentlige er til gengæld hans insisteren på lederens opmærksomhed over for praksisfeltet og processen, da det er lydhørheden over for praksis, der

[12] Efter folketingsvalget den 18. juni 2015 hedder det nu Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, men for enkelthedens skyld, på grund af daglig omtale inden for undervisningssektoren og på grund af forkortelsen UVM på ministeriets websted bibeholder vi det oprindelige navn.
[13] De to kursiver i "organizing" og "understandings" er vores vores fremhævelse.
[14] Weick bruger en berømt anekdote for sit strategibegreb om plausibilitet. En ungarsk gruppe under ledelse af en løjtnant er faret vild i Alperne; løjtnanten finder et kort, hvorefter gruppen finder vej. Det viser sig efter hjemkomsten, at kortet ikke er over Alperne, men over Pyrenæerne. Pointen er, at kortet giver vished og kraft til at skabe mening og handling i situationen, og at et hvilket som helst gammelt kort vil kunne vise vej. (Weick 2001: 345).

giver lederen legitimitet. Her bliver evnen til at lede gennem organisationens løse koblinger det centrale: "The basic premise [...] is that concepts such as loose coupling serve as sensitizing devices. They sensitize the observer to notice and question things that had previously been taken for granted" (Weick 1976: 2). Weick retter hermed fokus på, at handlinger i den løst koblede organisation er enkeltstående begivenheder, som rummer en fortolkningspluralitet, der påkalder sig lederens opmærksomhed.

Grundlaget for en organisations strategiske arbejde med meningsskabelse ligger ifølge Weick i syv egenskaber[15]. Lederens implementeringsstrategi må dermed afhænge af, hvordan de fortolkes og anvendes i den organisatoriske *skaben i handling*. Vores undersøgelsesdesign reflekterer disse karakteristika (Weick 1995: 17-62) i sin triangulerende struktur. Vi vil begrunde, hvordan Weicks begreber således kan siges at fordele sig inden for interviewguidens forskningstemaer og dermed underbygge analysedesignet:

- Italesættelse: (1) Identitetskonstruktion og (2) retrospektion
- Oversættelse: (3) At skabe i handling (enactive of sensible environments); (5) kontinuérlig proces (ongoing); (6) ledetråde (extracted cues)
- Medarbejdere: (4) social proces, (7) plausibilitet

Arbejdet med *italesættelse* er trianguleringens første led. Her sker det enkelte gymnasiums (1) *identitetskonstruktion*. Det er med til at etablere både et billede udadtil for kommende elever og indadtil i forhold til organisationens fortælling om sig selv. Denne storytelling hænger sammen med et historisk blik på organisationen, (2) *retrospektion*, således at der i organisationen hele tiden er en erindring til stede om tidligere projekter og handlinger koblet til en refleksion over forbindelsen til nye krav fra omverdenen. Målet er hermed at skabe "the feeling of order, clarity and rationality" (Weick 1995: 29). Italesættelsen rummer både fortid og nutid, for at man kan skabe en meningsfuld fremadrettet strategi for eksempelvis innovation: "How can I know what I think, till I see what I say? (Weick 1995: 18). Når vi handler, kan handlingen i sig selv ses som organisationens identitet, der udtrykkes over tid og udøves på et diskursivt niveau.

At kunne se tanken for sig er essensen af *oversættelsesarbejdet* i implementeringsprocessen, hvor organisationen skaber mening gennem sin praksis ved at (3) *skabe i handling*. Her er vi i

[15] I anvendelsen af Weick vælger vi så vidt muligt at oversætte til dansk; i de fleste tilfælde lægger vi os op af Hammer og Høpfners (2014) valg.

trianguleringens andet led. Vi kan antage, at en succesrig implementering må afhænge af, hvorvidt der er tilslutning bredt i en organisations miljø, eller om der er modstand mod det nye tiltag. Weick henviser til Follets argument for, at "use of the word *resistance* creates an unfortunate mindset that limits the way in which we presume people deal with the environment" (Weick 1994: 33). I stedet for modstand vil Weick argumentere for, at lederen ved en form for timeout kan vælge at fastfryse meningspluraliteten og udlede et potentiale af eventuelle uenigheder. I forbindelse med implementering af innovation ses dette eksempelvis på Øregård som en modsætning mellem klassiske, kernefaglige dannelsesmål og innovationsdiskursens forankring i en konkurrencetænkning (B10), der med en lokal oversættelse af innovation kunne rumme et forandringspotentiale for organisationen. Derimod er den samme modsætning en selvindlysende produktiv spænding for medarbejderne på Ørestad (B7) og allerede en del af skolens identitet som del af skolens vision om at lade sig "forstyrre af omverdenen" (B12). Fortolkningspluraliteten muliggør dermed en løst koblet struktur af oversættelser, der skabes i organisationens handling. For at kunne oversætte innovation i farvandet af fortolkningsspluralitet må lederen tænke procesorienteret og udnytte potentialet i en (5) *kontinuérlig proces* af meningsskabelse, da organisationen altid vil være i forandring. Lederen må være opmærksom på folks negative følelser: "People remember events that have the same emotional tone as what they currently feel" (Weick 1995: 49); i oversættelsen af innovation kan følelserne repræsentere erfaringer fra tidligere implementeringsprocesser, som eksempelvis da AT blev indført og satte pres på didaktikken omkring kernefagligheden. Lederens udfordring bliver at skabe en fortælling med udgangspunkt i (6) udvalgte *ledetråde* om organisationens historie, som innovation kobler sig til på meningsfuld vis: "Extracted cues are simple familiar structures that are seeds from which people develop a larger sense of what may be occurring" (Weick 1995: 50). Lederen får magt ved at skabe et fælles referencepunkt i organisationen, som muliggør identifikation for medarbejderne.

Over for *italesættelsen* og *oversættelsen* udgør *medarbejderne* trianguleringens tredje led, for hvem implementeringen skal give mening, og som aktører skal drive arbejdet med implementeringen i selve marken og i frontlinjen over for eleverne. Hos Weick hænger det førnævnte processuelle perspektiv sammen med et særligt blik på organisationen og medarbejderne i et løst koblet system, hvor lederen ud fra ledetrådene skal kunne skabe (7)

plausibilitet. Lederen skal med andre ord kunne skabe et *kognitivt kort* over vejen, organisationen skal følge, for at lederen skaber mening - frem for at fremsætte drejebøger af akkuratesse. Over for medarbejderne skal lederen kunne generere tro på en bestemt policy om fx innovation ved at forstørre det væsentlige i det nye tiltag og bortfiltrere støj fra tidligere erfaringer. En italesættelse, der forstørrer og filtrerer, kunne således være, at der med innovation er tale om et nyt læringssyn, der styrker faglighed og relevans ved at koble tradition med kreativitet og anvendelsesorientering, frem for at det skal ses som en faktureringsstrategi, der skaber unødig støj fra andre verdener end læring. Referencepunktet om innovation skal både kobles til en *generel idé* om organisationens selvfortælling og bidrage til at *forskønne* denne (Weick 1995: 57) - dvs. bidrage til at aktualisere værdigrundlaget både udadtil og indadtil. Strategien er, at medarbejderne vil kunne se sig selv i den gode fortælling og som skabere af denne: "People construct that which constructs them, except both constructions turn out to be one and the same thing" (Weick 1995: 60). Ved at medarbejdere og policy bliver ét med hinanden gennem den meningsskabende handling, vil det kognitive kort blive en selvopfyldende profeti.

Hvis det kognitive kort skal have gennemslagskraft, forudsætter det lederens evne til at facilitere og være opmærksom over for den (4) *sociale proces*. Dette hænger sammen med Weicks (1995: 38) opfattelse af organisationen som et netværk af intersubjektivitet og fælles meninger, der gennem et fælles sprog gør tænkningen til en social funktion i det organisatoriske miljø: "Sensemaking is never solitary because what a person does internally is contingent on others" (Weick 1995: 40). Lederens og medarbejdernes meningsdannelse kobler sig til hinanden gennem deres gensidigt betingede adfærd. Således er medarbejderen en slags stakeholder, fordi medarbejderens indsats bliver en aktiv part i det meningsgenererende organisatoriske miljø.[16]

I vores undersøgelse har Weicks teori den styrke, at den kan bidrage til at skabe en optik for, hvordan ledelsesstrategi kan afføde meningsskabelse på baggrund af diskursive italesættelser om innovation. Meningsskabelsen finder sted på organisationens mesoniveau, hvor lederen medierer

[16] På denne måde står Weick i modsætning til agentteorien, hvor medarbejderen anses for at stå i lederens tjeneste og således er agent for principalens interesser inden for en rationalistisk horisont (Ravn, Nygaard og Kristensen 2006: 101-122). Dette vil hos Weick blot være lederens stakeholder-perspektiv koblet til medarbejdernes, der således er gensidigt betingede.

mellem et makroniveau af omverdenens performancekrav om innovation og et mikroniveau af de betydningsdannelser, der finder sted i samspillet af de enkelte medarbejderes forståelser og input om denne pædagogiske tankegang. Svagheden ved at benytte Weick ligger i teoriens natur og i særlig grad i dens intenderede afstandstagen fra akkuratesse; teorien kan således kritiseres for, at lederen kan tolke næsten hvad som helst ind i teorien, hvorfor denne kan mangle operationalisérbarhed i sin rene form. Man kan desuden indvende, at modstand i organisationen er i fare for at blive en strid om ord frem for handling, fordi Weick ikke anser modstand i sig selv for at være et problem, men alene en meningsskabende ressource. Dette kalder på en leder, der formår at udøve enactment med et stærkt blik for både konteksten og retningen.

Hvordan kan lederen således sikre sig, at innovation implementeres på mikroniveau i mødet med målgruppen? Her kan magtforholdet blive utydeligt i organisationen, fordi lederen både skal kunne sætte sig i spidsen for at implementere innovation og skal trække sig tilbage og blive opmærksom på medarbejdernes måder at bringe faglighed i spil på, for at der opstår innovation. Når vi læser forestillingen om medarbejderen som *stakeholder* ud af Weicks syn på den løst koblede organisation, bliver aktørerne imidlertid både organisationsmedarbejdere i en politisk styret organisation og virksomhedsmedarbejdere i markedssamfundet. Der er således noget på spil for stakeholderne - både for rektor og for medarbejdere - i deres intersubjektive meningsgenerering.

2.4. Opsamling: Teoretisk ramme for meningsskabelse

Hensigten med teorirammen har været at udvikle vores eget socialkonstruktivistiske blik på organisationer og dermed lederens mulighed for at agere i krydspresset mellem omverden og organisation, når en policy skal implementeres. Det centrale for vores teori er at finde svar på, hvordan ledelsesstrategien kan give en oversættelse af policyen, der giver mening i organisationen.

Vores teoriudvikling kan sammenlignes med en tragt. Det brede udgangspunkt er den socialkonstruktivistiske del af nyinstitutionalismen. For det første kan vi indsnævre teorifeltet til at dreje sig om Røviks begreb om translation, som tilskrives kvaliteter fra det socialkonstruktivistiske felt i teorirammens del om nyinstitutionalisme. Vi anvender 'translation'

med det danske ord 'oversættelse'. Hermed kan vi udlede, at policy-implementering handler om at oversætte et meningsindhold mellem omverden og organisation. Oversættelsen finder sted situationelt og bliver på den måde en virkelighedsfortolkning i den givne kontekst. For det andet er det ikke uvæsentligt, hvordan lederen griber oversættelsen an i organisationens hierarki. Med udgangspunkt i implementeringsteorien kan vi ud fra Bowe et. al. kvalificere, hvordan lederen må vælge strategien remaking. Denne forener top down-strategiens målrationalitet med bottom-up-strategiens fortolkningspluralisme i udlægningerne fra Raae, Winther og Nielsen. For det tredje kan vi med Weicks teori om meningsskabende ledelse sammenkoble oversættelsesbegrebet og remaking-strategien, hvormed vi kan tydeliggøre vores egen socialkonstruktivistiske pointe.

Implementering bliver således til meningsskabende ledelse i en triangulering mellem, at policyens indhold italesættes, at det oversættes i en lokal kontekst, og endelig at dette ikke kan muliggøres, uden at lederen inddrager medarbejdernes forestillinger til en fælles skaben i handling. Weicks teori kan i vores udlægning derfor siges at inkludere de øvrige teoretiske pointer. I kraft af teorirammen kan vi hermed skærpe vores erkendelsesinteresse som strukturelt grundlag for afhandlingens design, hvilket kommer til udtryk såvel i indsamlingen af empirien og i analysen som i diskussionen af dens perspektiver.

3. Metodeovervejelser

Vi har som grundantagelse for undersøgelsens metodiske tilgang, at sprog og handling konstruerer en social praksis, hvilket også hænger sammen med vores anvendelse af vores socialkonstruktivistiske blik. Derfor har vi valgt at nærme os feltet kvalitativt i form af interview på Øregård og Ørestad. Interviewene udgør vores case understøttet af materialer fra skolerne som rektors resultatlønskontrakt, værdigrundlaget, strategi, andet der viser aktivitet i forbindelse med implementering af innovation på de to skoler samt gymnasiebekendtgørelsen. Vi bearbejder empirien ud fra en diskursanalytisk tilgang for at afdække italesættelser om innovation. Undersøgelsen tager særligt udgangspunkt i seks semistrukturerede forskningsinterview med henholdsvis en rektor, en innovationsansvarlig koordinator som repræsentant for et mellemled og fokusgrupper med lærere, der har særlige erfaringer og holdninger til innovation på hvert af de to gymnasier Øregård og Ørestad. I afsnittet om interviewsituationerne (3.3.) uddyber vi

omstændighederne omkring fokusgruppernes forskelle på henholdsvis tre og fire personer. Vores interviewguide er struktureret omkring forskningstemaerne *italesættelse, oversættelse og medarbejdere*, der refererer til afhandlingens design. Vi søger svar på spørgsmål til det enkelte steds italesættelser af innovation, organisationens strategi for oversættelse af policy og medarbejderforhold. Vi antager, at der sker en triangulering mellem disse i det diskursive arbejde med meningsskabende implementering af innovation, som de kvalitative metoder må kunne indkredse.

3.1. Kritisk diskursanalyse: hegemoni og forandring

Norman D. Faircloughs kritiske diskursanalyse udgør optikken for vores analyse af innovationsdiskurserne i de seks interview. Diskursanalysen er ikke blot en tekstlingvistisk metode til afkodning af sproglige betydningsstrukturer, men samtidig også en teori om, hvordan den sproglige mening og det sociale står i et gensidigt betydningsproducerende forhold til hinanden: "Diskurs er en praksis, som ikke bare repræsenterer verden, men også giver verden betydning, konstituerer den og konstruerer den i mening" (Fairclough 2012: 18). Metoden er socialkonstruktionistisk i sin vægtning af, at diskurser er sproglige fænomener, der skaber den sociale verden, de indgår i. Socialkonstruktionismen bygger på de samme grundantagelser som socialkonstruktivismens, idet de kan anses som to alen af et stykke med udspring i henholdsvis sprogvidenskab og socialvidenskab.

Faircloughs diskursanalyse har rødder i Ferdinand de Saussures strukturalisme, der studerer sproget som et system, hvori der sondres mellem *langue* og *parole*, dvs. sprogets indholdsside og udtryksside/talen. Hvor Saussure vægter sproget som system, er diskursanalysen interesseret i selve sprogbrugen som socialt fænomen og hæfter sig således særligt ved *parole*. Når diskursanalysen studerer sprogets udtryksside, kommer *talen* eller *italesættelsen* i centrum, som et fænomen, der finder sted socialt. "Det er afgørende, at kritisk diskursanalyse udforsker spændingen mellem disse to sider af sprogbrug, det socialt formede og det socialt formende, i stedet for bare ensidigt at vælge en strukturalistisk [...] eller en 'handlingsorienteret' position (som for eksempel pragmatikere ofte gør)" (Fairclough 2012: 149). Fairclough anskuer således diskursen som en dobbelthed af social handlen i og repræsentation af en verden og som en dialektisk forbindelse mellem diskursiv praksis og sociale strukturer (Fairclough 2012: 17).

Når vi anvender Faircloughs diskursanalyse, opererer vi inden for en ramme af tre betydningsdimensioner, der svarer til tre sproglige funktioner i den diskursive begivenhed: identitetsfunktionen, den relationelle funktion og den ideationelle funktion. *Identitetsfunktionen* har at gøre med tekstens form, genre, sprogbrug og stil. Med fokus på denne afdækkes diskursens lingvistiske og stilistiske træk og genre forstået som en sprogbrug, der er forbundet med en social aktivitet. *Den relationelle funktion* vedrører den diskursive praksis, dvs. de sociale forhold i forbindelse med iscenesættelsen og forhandlingen mellem diskursens aktører. I analysen af denne funktion klarlægges forhold omkring produktionen og konsumptionen af tekster. Desuden spores interdiskursiviteten i måden, hvorpå teksten konstitueres af forskellige genrer og diskurser. I denne funktion kan også nonverbale og ekstraverbale virkemidler spille en rolle, hvilket gør sig gældende i mundtligt formulerede diskurser, som udtrykkes i interview. *Den ideationelle funktion* refererer til det/de ideologiske ophav og organisatoriske omstændigheder for den diskursive begivenhed. Her ses de videns- og betydningssystemer, som har indlejret sig i den sociale praksis (Fairclough 2012: 18, 29 og 154; Jørgensen og Phillips 1999: 79-81).

For at kunne anvende Faircloughs tredimensionelle model i tolkning af en diskursiv begivenhed, er det essentielt at have klarlagt hans rødder dels i litteraturteoretikerne Michail Bakhtins og Julia Kristevas begreb om intertekstualitet, dels i socialkonstruktivismen med Antonio Gramscis hegemonibegreb og Michel Foucaults magtbegreb. Disse inspirationskilder spiller en væsentlig rolle for hans kobling af sproglige, relationelle og sociale forhold i diskursanalysen.

Den diskursive praksis er kendetegnet ved at tilføje teksten en historisk dimension. Denne etableres gennem det dialogiske forhold til andre diskurser, der artikuleres i diskursen. For at benævne dette fænomen trækker Fairclough på begrebet intertekstualitet, der blev udviklet af Bakhtin i dennes studier af, hvordan litterære værker består af en polyfoni af stemmer, der sætter det enkelte værk i dialog med en række andre udsagn fra tekster i kulturhistorien. Lingvisten Kristeva introducerer denne litteraturteoretiske idé under begrebet intertekstualitet og fjerner dermed forestillingen om, at tekster er rent subjektive udsagn; de er omvendt intersubjektivt forbundet med deres modtager. Med dette begreb bliver det tydeligt, hvorledes den enkelte tekst som en diskursiv praksis i sig selv kan rumme historiske reminiscenser af en lang række andre

tekster eller diskursive begivenheder både i sin tekstlige produktion, distribution og konsumption (Fairclough 2012, 27 og 44). Fairclough omdøber intertekstualitet til interdiskursivitet; hermed udvider han tekstbegrebet og kæder diskursbegrebet til en bredere kulturhistorisk og samfundsmæssig horisont. Når en diskurs har flere diskursive praksisser indbygget i sig, kan den referere til flere såkaldte diskursordener fra andre kontekster. Med begrebet interdiskursivitet understreger Fairclough, hvorledes diskursen består af både lingvistisk og socialt betingede elementer:

"'Diskursiv praksis' er ikke her i modsætning til 'social praksis': Den første er en særlig form af den sidste. I nogle tilfælde kan den sociale praksis være fuldstændig konstitueret af den diskursive praksis, mens den i andre sammenhænge kan involvere et miks af diskursive og ikke-diskursive praksisser" (Fairclough 2012, 27).

På et gymnasium i dagens Danmark kan diskursen om innovation være en sammensat lingvistisk og social handling. En forforståelse af den diskursive praksis om innovation kan være, at den i sin interdiskursivitet bl.a. rummer 2005-reformens diskursordener, hvor der er dialog med andre former for tænkning. På mikroniveau kan der ses indlejring af tidligere pædagogiske regimer som fx 1970'ernes reformpædagogik og de fagdidaktiske traditioner, og på makroniveau indlejres samtidig en konkurrencestats- og globaliseringstænkning. Samtidig kan den sociale praksis spille en særlig rolle for den diskursive praksis, når innovation på fx Ørestad er indbygget i stedets DNA (B5: 2, 3, 6 og 7) som inkarnation af 2005-reformen, fordi anvendelsesorientering og omverdensrelationer er en præmis for at være ansat på gymnasiet. Omvendt er der på Øregaard en eksplicit kontrast mellem sociale praksisser før og efter 2005-reformen, fordi kravet om anvendelsesorientering og samspil med omverdensrelationer kun har en kort historie bag sig i et større institutionshistorisk perspektiv. På denne måde bliver interdiskursivitet også et spørgsmål om organisationens fortælling om sig selv i et historisk lys.

Hegemoni handler om magt, lederskab og dominans i samfundet og tegner karakteren af den sociale praksis. Det er dog en særlig afart af begrebet, Fairclough henter hos Gramsci. Gramsci ser hegemoni som en ramme for at undersøge ideologiske og politiske aspekter af en diskursiv praksis, hvor der skabes alliancer og kæmpes for at vinde tilslutning til en fælles sag (Fairclough

2012: 22 og 52). Hos Fairclough forbindes hegemonibegrebet med begreberne *diskursorden* og *diskursiv kamp*. Diskursorden som begreb stammer fra Foucault og defineres af Fairclough som "summen af diskursive praksisser i en institution og relationerne mellem dem" (Fairclough 2012: 23 og 155). Diskursordenen er i sig selv flertydig, og derfor er definitionsmagten afhængig af den situationelle kontekst, der gives af den sociale orden og de sociale realiteter blandt de diskursive aktører. (Fairclough 2012: 40 og 138). Det handler således om, hvordan "[...] diskursive praksisser artikuleres sammen inden for diskursordenen på måder, som overordnet set opretholder dominansrelationer" (Fairclough 2012: 138).

Hos Fairclough er Foucaults teori om sammenhængen mellem magt, diskurs og vidensregimer afgørende for at forstå hegemonibegrebet i den sociale praksis. Magt kan med Foucault defineres som det forhold, at subjektet på baggrund af diskursformationer formår at definere en sandhed og derigennem opnå et vidensregime omkring sig selv. Dette kunne eksempelvis gælde for aktørerne under et gymnasiums implementering af innovation som et policyområde, hvor man måske kan være enige om innovation som strategi, men ikke hvad der forbindes med denne. Her kan bagvedliggende ideologi og omstændigheder fra organisationens fortid spille en rolle for den situationelle kontekst og dermed for, om man er med eller imod en given formulering om en sag, og hvilken tolkning der vinder tilslutning. I en sådan situation forekommer der flere diskursordener blandt de enkelte aktører i den diskursive begivenhed. Fra hver sin iagttagelsesposition kæmper aktørerne således indbyrdes om at vinde hegemonien omkring egne diskursordener. Fairclough pointerer med henvisning til Foucault selv:

"Diskurser er taktiske elementer eller blokke, der opererer i magtrelationer; der kan eksistere forskellige og endda modsætningsfyldte diskurser inden for samme strategi; de kan, på den anden side, cirkulere uden at ændre deres form fra én strategi til en anden - og således modsætte sig strategi" (Foucault citeret efter Fairclough 2012: 60).

Diskurs er på den måde et centralt strategisk element i kampen om definitionsmagten i en given social praksis. Den diskursive kamp står i et modsætningsforhold til begrebet naturalisering; den vil være konstant, med mindre der sker en naturalisering, hvormed hegemonien kommer til at blive en ny konvention for alle parter med, hvad den rummer af indbygget ideologi og

organisatorisk indforståethed som vidensregime. På denne måde vil en organisation som fænomen bære præg af tidligere diskursive kampe, der er blevet naturaliseret, indlejret i den sociale praksis og transformeret til *common sense*. Ørestad er eksempelvis grundlagt på en naturalisering af innovationstanken, mens sektoren som helhed og med Øregård som eksempel endnu har diskursive kampe om anerkendelsen af innovation i forhold til klassisk dannelse.

Vi kan anvende hegemoni- og magtbegreberne til at fokusere på både organisatoriske og ideologiske omstændigheder omkring italesættelserne i interviewene. Vi kan aflæse, hvordan der fra de dominerende gruppers side skabes alliancer, hvormed der kæmpes for, at egne diskursordener vinder. For at vinde den diskursive kamp må lederne søge at vinde lærernes accept om implementering af eksempelvis innovation gennem en lokal tilpasning, hvori der overbevises om værdien af fortællingen i egne diskurser (Fairclough 2012: 52 og 122). Det interessante perspektiv for en implementeringsopgave som innovation i gymnasiet er, om en diskursiv kamp fører til forandring og dermed udnytter det kreative potentiale i den diskursive begivenhed. Begivenheden rummer således en dobbelthed af mulige udfald af den diskursive kamp: Enten kan den være et bidrag til at bevare og reproducere en given tradition blandt sociale relationer, eller også kan den resultere i en forandring af disse og dermed føre til en social innovation (Fairclough 2012: 58-59).

Man kunne indvende mod Faircloughs diskursanalyse, at den stirrer sig blind på italesættelser. Dette har Fairclough selv gendrevet gennem betegnelsen "stilhedens sprog": "Folk kan tolke og reagere på diskurs ved at udøve modstand, selvom deres modstand ikke udtrykkes eksplicit" (Fairclough 2012: 71). Stilhedens sprog rummer nonverbale og ekstraverbale tegn i den sproglige undertekst, der kan rumme alt fra gestus og kropslige udtryk til ironi og underspil.

Kvaliteterne ved at anvende Faircloughs diskursanalyse er, at det bliver muligt at indkredse mønstre af italesættelser i forbindelse med et implementeringsemne som innovation i gymnasiet. Mønstrene tegnes *fra* det lingvistiske mikroplan i en organisation *gennem* den diskursive praksis med referencer til andre diskurser, der spiller ind på mesoniveauet i aktørernes meningshorisont, og *ud til* den sociale praksis, hvor samfundsmæssige og konjunkturbestemte ideologier som fx markedslogik spiller en rolle for gymnasiet. Styrken er således, at metoden tydeliggør diskursive

kampe, dvs. sprogligt betingede magtspil, som spiller ind på en vidensorganisation som gymnasiet. Som socialkonstruktionistisk tilgang kan den kritiseres for at være for relativistisk i sit greb om virkeligheden, fordi verden reduceres til italesatte sprogspil og avler et forvrænget fokus på magt. Man kunne også kritisere diskursanalysen for ikke at tydeliggøre værdien af tavs viden, om end Fairclough inkluderer muligheden for at arbejde med det nonverbale som et sprogligt register i sin model. Imidlertid retter disse kritikpunkter fokus på, at det diskursive blik handler om, hvordan argumentationskraften bærer magten, og at en bevidsthed om dette muligvis er særlig relevant i et vidensregime som uddannelsessystemet.

3.2. Interviewdesign for undersøgelsens case

Den semistrukturerede opbygning af interviewene muliggør en vekslen mellem på den ene side en styring af vores erkendelsesinteresse og på den anden side en facilitering af de livsverdenserfaringer, respondenterne italesætter, og om hvilke vi søger at afføde en diskursiv fortælling.

Overordnet kan alle vores samtaler ses som en sammenfletning af to former, nemlig begrebsinterviewet og det diskursive interview. I alle tilfælde har vores interview elementer af begrebsinterviewet (Kvale og Brinkmann 2009: 173); de er som udgangspunkt alle rettet mod at kortlægge begrebsstrukturen i respondenternes forhold til innovation som et fænomen, der har betydning for deres professionelle praksis og position. Begrebet innovation sætter en dagsorden af betydning for respondenternes didaktiske og pædagogiske observans på gymnasiet som vidensinstitution. Endelig benytter vi os af det diskursive interview, fordi vores analysemetodiske tilgang har en diskursanalytisk interesse i afdækning af organisationens implementering af innovation; dette kan kvalificeres yderligere med reference til Kvale og Brinkmann: "Et diskursivt perspektiv skærper interviewerens modtagelighed for forskelle mellem forskerens og respondenternes diskurser under et interview og forskellene i deres magt til at definere diskurserne" (2009: 176). Vi vil som interviewere på forhånd møde respondenterne med en forforståelse om, hvorvidt interviewene rummer antagonismer og hegemonier om innovation og dermed være interesserede i at spørge eksplorativt ind til disse for at blive klogere på organisationens implementering af feltet. Vores rolle er i denne situation 'maieutisk', fordi vi

ud fra vores spørgen kan bidrage til at skabe en italesættelse af de diskurser, der endnu ikke er bevidstgjort.

I alle interviewrelationer er der tale om forskningsinterview såvel som ekspertinterview, idet vi som interviewere medbringer en epistemologisk interesse fra undersøgelsens design. Dette ønskes undersøgt gennem dialogen med respondenter, der alle er autoriteter på feltet enten i rollen som ledere eller som didaktikere. Netop på grund af vores forhåndsinteresse i forskningstematikkerne kan vi blive kritiseret for at være for ledende i vores tilgang og dermed reducere reliabiliteten i respondenternes udsagn; omvendt er det ledende en deduktiv præmis ved vores erkendelsesinteresse med forskningsinterviewet, der ganske vist er tænkt åbent, men samtidig rummer en vis deduktiv tilgang i interviewguiden. Emnet innovation kan altså i gymnasiesystemet opfattes som en flydende betegner, der kan tilskrives en diversitet af betydningsindhold og idiosynkrasier på forskellige organisatoriske niveauer og udgreninger. Ved at indskrænke svarmulighederne til et brugbart fokus for undersøgelsens komparative sigte ser vi således en mulighed for at øge reliabiliteten, fordi vi giver muligheden for at efterprøve respondenternes udsagn og se et skarpere mønster af nuancer[17].

Mere konkret benytter vi os af to interviewformer, dels dialogen i form af eliteinterviewet, dels fokusgruppen. I dialogen søger vi at afdække respondentens livsverdensfortælling i sin eliterolle som enten leder eller koordinator, der har erfaring med implementering af feltet innovation. En person fra eliten er en ekspert, der er vant til at blive bedt om at stille op til interviews og kan derfor i nogen grad have bestemt hvad hun vil sige på forhånd alene ud fra det givne tema. Vi antager således, at der på forhånd er en asymmetri i relationen, særligt i tilfældet med rektorerne og mellemlederne, der selv har en dagsorden. (Kvale og Brinkmann 2009: 167). Her stiller situationen særligt krav om videnskvaliteten hos os som interviewere, dvs. at vi også mestrer en tilgang, der kan matche rektor og den konkrete organisation, i kraft af vores viden om både ledelse og innovation. Som interviewer er det derfor også nødvendigt at have lagt en strategi, hvori konfrontation indgår, således at mødet kan udmønte sig i en udveksling af perspektiver og

[17] Kvale og Brinkmann (2009, 195): ”Ledende spørgsmål behøver således ikke altid at reducere interviewets reliablitet, man kan ligefrem øge den; bevidst ledende spørgsmål bruges ikke for meget, men nok snarere for lidt i kvalitative undersøgelser”

dermed en generering af viden for begge parter. Herigennem kan vi håbe på at øge validiteten og mindske asymmetrien i dialogen.

I de to fokusgruppeinterview er situationen mindre styret end dialogerne. Interviewerne optræder som moderatorer, der skal skabe en ikke-styrende interviewstil (Kvale og Brinkmann 2009: 170). Formålet er ikke at nå til enighed om synspunkterne, men at skabe en platform for holdningsdiversitet, der tegner et billede af innovationsdiskurserne på skolerne. Respondenternes interne udveksling kan give plads til, hvad Kvale og Brinkmann kalder "spontane ekspressive og emotionelle synspunkter" (2009: 170). Størrelsen på vores fokusgrupper med de henholdsvis tre og fire respondenter i hver er mindre end de typiske fokusgrupper på 6-10 personer. En ulempe kan være, at man ser en større grad af koordinering og enighed mellem deres svar, hvor flere personer ville give mere plads til diversitet. Denne fare understreges yderligere af, at lærerne er udvalgt af ledelsen og derfor kan ses som et ønsket billede af skolen udadtil. Vi havde oprindelig valgt antallet tre[18] ud fra ønsket om at kunne veksle mellem den decentrerede samtale mellem respondenterne, hvor vi blot er moderatorer, og muligheden for at bore i individuelle udsagn, der uddyber tendenserne. Vores håb er dermed at kunne komme skolens intenderede forhold til implementering af feltet innovation nærmere og samtidig afdække dens udfordringer med implementering. Vi stiller spørgsmål til, om alle har været enige i implementeringen af innovation i ønsket om, at dette kan afføde forskellige erfaringer fra interaktionen i lærerkollegiet.

Dagsordenen for innovation er ikke blot begrebslig og diskursiv, men tjener også et politisk formål. Fra skiftende regeringers side er viden og innovation blevet koblet som hovedfokus for en national markeds- og konkurrencediskurs. Markedsforskere har oprindeligt udviklet fokusgruppeinterviewet, der er en mellemting mellem kvalitativ metode og observation. Som udgangspunkt handler det om at belyse en række forbrugeres holdning til et produkt (Kvale og Brinkmann: 170). Senere er fokusgruppeinterviewet blevet en funktion, politikere anvender for at afprøve holdningen til et givent politisk emne for at opnå tillid og troværdighed. Ved brug af fokusgruppeinterviewet søger vi at tage højde for dette aspekt, fordi lærerne kan sammenlignes med forbrugere eller borgere og produktet med de pædagogisk-didaktiske mål for innovation.

[18] Se afsnit 3.3, hvor vi uddyber omstændighederne omkring, at der er fire i fokusgruppen på Øregård.

Her anvender vi fokusgruppeinterviewet til at få spontane tilkendegivelser om innovation. Vi fokuserer særligt på den dynamik, der er i gruppen og registrerer, hvordan der diskuteres; i mindre grad fokuseres der på kropssprog i det omfang, det spiller en rolle i forhold til den genererede mening. Vores egen rolle er i denne situation den reflekterende praktiker (Kvale og Brinkmann 2009: 112).

Formålet med alle seks forskningsinterview er at identificere diskurser om innovation med sigte på at italesætte eksisterende sandhedsforestillinger og således se disse som led i en epistemologisk vidensproduktion. Diskurserne identificerer vi både i forhold til skolernes selvforståelse som organisation formuleret fra oven af rektor, hos mellemleddet (projektleder eller koordinator) og hos den enkelte medarbejder som didaktiker, der sammen interagerer og skaber fortolkninger i farvandet mellem det politiske makroniveau og det didaktiske mikroniveau. Vi anskuer diskurserne som en vidensproduktion, der genereres intersubjektivt: "Den kvalitative menneskelige verden og kvalitative interview kan tilvejebringe en velfunderet viden om vores samtalevirkelighed." (Kvale og Brinkmann 2009, 65) Denne viden konstrueres socialt i mødet mellem interviewer og interviewperson. En egentlig validitet i positivistisk forstand er ikke mulig og ej heller et sigte. Vi søger dog at afdække validitet ad kvalitativ vej; interviewguiden er konstrueret med samme erkendelsesinteresse tilpasset hver målgruppe, for at vi kan indkredse og kontrollere, hvor der er sammenfald og divergens i respondenternes udsagn. Vi foretager desuden en hermeneutisk triangulering omkring en samlet socialkonstruktivistisk[19] undersøgelsesoptik. Trianguleringen finder sted mellem interviewenes produktion og konstruktion som empiri, den diskursanalytiske metode til betydningsafkodningen og den teoretiske ramme for meningsskabende ledelsesstrategi.

Man kunne indvende mod vores undersøgelse, at vi ville have skabt større bredde for analysens repræsentative udsagnskraft, såfremt vi havde udvidet den geografiske radius og inddraget gymnasier uden for hovedstadsområdet for at afdække, om respondenternes holdninger til innovation i gymnasiet er landsdækkende[20]. Analysen kunne også have øget repræsentativiteten,

[19] Hermed inkluderer vi diskursanalysens socialkonstruktionisme i begrebet socialkonstruktivisme, da de er to alen af et stykke, men med afsæt i henholdsvis sprogvidenskab og socialvidenskab.
[20] Dette ses delvist i Christensen m.fl. 2012, hvor man med en pædagogisk-didaktisk vinkling har undersøgt otte gymnasier, om end kun på Sjælland.

såfremt vi havde valgt en kvantitativ indfaldsvinkel og udarbejdet en spørgeskemaundersøgelse (Møller & Hvid 2014). Med komparationen er sigtet imidlertid ikke at skabe repræsentativitet for det samlede billede af danske gymnasier, men ud fra en enkeltstående og eksemplarisk case med gymnasierne Øregård og Ørestad at indkredse nogle tendenser om implementeringen af innovation.

3.3. Interviewsituationerne på Øregård og Ørestad

Præmissen for udvælgelse af respondenter og dermed for italesættelser om innovationspraksisser på begge gymnasier er dels blevet sat af os, dels af rektor. Vi tog kontakt til rektor for hvert gymnasium, henholdsvis Allan Kjær Andersen fra Ørestad og Pia Nyring fra Øregård.[21] Vi bad om at tale med rektor, mellemlederen for området og en fokusgruppe af lærere. Rektor er i begge organisationer talerøret udadtil og ansvarlig for skolens overordnede strategi for skolens indsatser, herunder innovation. På mellemledelsesniveauet har vi som et naturligt valg fået adgang til henholdsvis Karen Wagner, koordinator for globaliseringsstudieretningen (en innovativ studieretning) på Ørestad, og Thor Banke Hansen, projektlederen for innovation og eksterne relationer på Øregård. Der hvor vi skal være særligt opmærksomme og kritiske er i relation til udvælgelsesprocessen bag fokusgruppernes deltagere, som vi ikke har haft indflydelse på sammensætningen af. Vi formoder, at valgene ikke er tilfældige; rektor kan ville give et troværdigt billede af skolens indsats, men rektor er også hildet i sine egne strategier. Samtidig kan det derfor tænkes at være i rektors interesse at italesætte et både velreflekteret og progressivt billede af organisationens interesser på innovationsområdet, uanset den enkelte skoles egen profil.

Fokusgruppen på Ørestad Gymnasium består dels af to yngre kvinder, Christina Nordentoft og Sidsel Magnussen, der primært har erfaring fra gymnasiesektoren. Dels indgår en ældre mandlig lærer, Steffen Søndergaard, der har en lang karriere fra ikke bare et ministerium og en interesseorganisation, men også erfaring fra universiteter i Danmark og udlandet, hvilket gør ham interessant for det anvendelsesorienterede perspektiv i innovation; det omvender samtidig mulige fordomme om ældre læreres modstand over for innovation. Samtidig kan vi konstatere, at der i valget af respondenter ikke har været repræsentanter for det naturvidenskabelige fakultet,

[21] Bilag 1 giver mere udførlige data om baggrundene for respondenterne fra begge gymnasier.

som i øvrigt omtales som det fakultet, hvori der ifølge rektorerne generelt er flest kritiske røster (B5 og B8).[22] Sammensætningen afspejler et billede af Ørestad som en organisation, hvor en positiv indstilling til innovation er forudsætningen for overhovedet at blive ansat. Fortællingen understøttes af alle de interviewedes fælles italesættelse af skolen, der drejer sig om, at innovation er skolens DNA (B5, B6 og B7). En grundantagelse er således, at alle lærere kunne have bidraget med et positivt billede af innovation på skolen og ikke nødvendigvis have udtrykt modstand. Dog nævner studieretningskoordinatoren, at kritiske lærere fravælges til at undervise på studieretningen. Rektor siger selv, at alle gymnasielærere per definition er kritisk anlagte som del af deres akademiske sindelag, og at en egentlig modstand mod innovation ikke er udtalt, om end det kunne opleves anderledes af den enkelte medarbejder. Innovationsparathed er et kriterium for at være på Ørestad, men vi har i vores interview ikke dokumentation for modstand i andre dele af lærerkollegiet.

Fokusgruppen med menige lærere på Øregård Gymnasium består af fire personer, om end vi kun havde bedt om tre. Forud for interviewseancen var det ikke muligt at fravælge en af dem ud fra det kendskab vi havde og valgte derfor at lade alle fire komme til orde i interviewet. Dette kan ses som et interessant eksempel på, at rektor givetvis har villet styre diskursen for at sikre det rette billede af skolens tilgang til innovation. Alle fire har relativt set meget stærke profiler på innovationsområdet, hvilket kan tænkes at have rektors særlige opmærksomhed. Det fremgår således af rektors resultatlønskontrakt som et væsentligt indsatsområde, der vægtes med 12% (B17). Jakob Bjerrum Nielsen har selv faget innovation og underviser i det på valgfagsniveau. Thomas Eriksen har koordineret innovationsprojekter i samarbejde med grundskoleområdet. Karen Sofie Hammer er den eneste kvinde og repræsentant for det naturvidenskabelige felt, som både af hende selv og rektor fremhæves som det svage fakultet på innovationsområdet. Michael Kirkeby Salbo er koordinator for en studieretning med innovation (Innovation og Erhvervsøkonomi) og for profilering, hvor han samarbejder med projektlederen. Vi bliver tidligt klar over hans definitionsmagt og tildelte rolle, idet han allerede fra begyndelsen påtager sig at definere skolens innovationspraksis, da vi spørger, hvad de forbinder med innovation. For at få plads til lærernes opfattelse af innovation på skolen, beder vi ham om at lade de andre tale først. I situationen bliver vi klar over, at rektors diskurs skinner igennem i valg af dette

[22] Tendensen understøttes i øvrigt i fokusgruppen fra Øregård, hvor vi har den eneste respondent med naturvidenskabelig baggrund (bilag 10).

fokusgruppemedlem, der reelt har ledelseslignende beføjelser af betydning for skolens profilering og dermed også en mulig styring af os, vores indstilling og opmærksomhed som interviewere. Definitionsmagten understreges af, at projektlederen bliver interviewet umiddelbart efter, og at de begge har en afstemt og enslydende definition, der refererer til deres nære samarbejde.[23] Da de tre andre herefter får mulighed for at give deres opfattelse af innovation på skolen, bliver holdningsdiversiteten tydelig. De tre interviewrunder på Øregård giver et klart billede af en skole, hvor innovation er i en pædagogisk udviklingsproces, og hvor præmisserne ikke er givet på forhånd sammenlignet med Ørestad.

Vores umiddelbare forforståelse af vores case er, at den rummer en kompleksitet af holdninger til innovation både inden for den enkelte organisations ramme og i samspillet med omverdenen. Spørgsmålet er, hvilke præmisser de to organisationer har for at implementere innovation, og hvordan lederne skaber mening. Det afgørende kunne tyde på at ligge i organisationens kobling mellem italesættelser, oversættelser og social interaktion, når der arbejdes med innovation. Det vil vi undersøge ved hjælp af diskursanalyse.

4. En sammenlignende diskursanalyse af to innovationsfortællinger

I det følgende vil vi foretage en sammenlignende analyse af, hvordan innovation som policy er blevet implementeret på Ørestad Gymnasium og Øregård Gymnasium. Analysen vil have fokus på ledelsesstrategi ud fra teorirammens væsentlige indsigter, som er afspejlet i interviewguidens tredelte struktur: For det første italesættelse, for det andet oversættelse og for det tredje, hvordan innovation giver mening for medarbejderne. Med denne søger vi at afdække, hvordan diskurser om innovation sættes i værk som meningsskabende ledelsesstrategi. I tilgangen til de to gymnasiers fortællinger om innovation vil vi ud fra Faircloughs tredimensionelle metodiske ramme for diskursanalyse[24] undersøge, hvordan innovationsdiskurser kommer til udtryk. Under afkodningen heraf bliver det muligt at aflæse den hegemoniske diskurs og de underdiskurser, der

[23] Michael: "Vi har faktisk prøvet det. Thor prøvede at definere det og Pia har så bakket op om det og sagt, det er den måde vi tænker innovation. Så det kan godt være, man er uenig, eller hvad ved jeg. Men det er en meget klassisk definition. innovation er noget der skaber værdi for andre." Bilag 10 s.3. Thor : "For mig er innovation nytænkning, men også at skabe værdi for andre."Bilag 9 s. 4.

[24] Den tredimensionelle ramme for analysen af den diskursive begivenhed er: 1) identitetsfunktionen (sprogbrug), 2) den relationelle funktion (diskursiv praksis) og 3) den ideationelle funktion (social praksis). Rammen uddybes i 3.1.

viser sig gennem de tre iagttagelsespositioner, der er repræsentative for casen: rektor, mellemledelse (studieretningskoordinator og projektleder) og lærere (fokusgruppe). Under analysen bringer vi en kobling af de fremhævede socialkonstruktivistiske, teoretiske perspektiver i spil for at tydeliggøre organisationernes måder at implementere på både i forhold til omverdenen og inden for organisationerne. Med rod i Røviks perspektiv om translationer vil vi indkredse de oversættelser af innovation, der finder sted i krydsfeltet mellem organisation og omverden. Med Weicks syv karakteristika om meningsskabende strategi vil vi fokusere på, hvordan italesættelserne implementeres som meningsskabende ledelsesstrategi,[25] men hvor præmissen for meningsskabelse er vidt forskellig.[26]

4.1. Implementering af innovation på Ørestad Gymnasium - af Mischa Sloth Carlsen

Interviewene om Ørestad Gymnasiums implementering af innovation er tilsammen en lang fortælling om skolens egen identitet som innovativt gymnasium. Den innovative dagsorden italesættes med stærkt hegemoni gennem de tre iagttagelsespositioner. Der er ligeledes en klar bevidsthed om, at man som skole er en stærk politisk aktør i oversættelsesarbejdet med implementering af den innovative dagsorden for gymnasierne. Fra et socialkonstruktivistisk perspektiv viser ledelsens stadige virkelighedsfortolkning, hvordan den menneskelige aktivitet har dannet en egen organisationskultur, der er blevet meningsskabende. Med ti år på bagen betyder nye politiske vinde imidlertid, at gymnasiet skal stå sin prøve som mere end en innovativ 'legeplads'. Gymnasiets er ud fra sin egen lokale oversættelse af innovation ved at tage et nyt skridt i virkelighedsfortolkningen.

4.1.1. Italesættelse: "vores DNA"

Som første iagttagelsesposition er Allan, skolens rektor, ikke blot leder for gymnasiets administration af det innovative aspekt, men samtidig også indstifter af innovationsfortællingen. Han var den primære drivkraft bag skolens identitet og værdigrundlag, da gymnasiet blev etableret som en del af et politisk udviklingsprojekt med indholdsreformen fra 2005:

[25] Der henvises til de syv karakteristika, som uddybes i 2.3: 1) identitetskonstruktion, 2) retrospektion, 3) at skabe i handling, 4) social proces, 5) kontinuérlig proces, 6) ledetråde, 7) plausibilitet.
[26] Weicks begreber kursiveres første gang de bringes i anvendelse i hver af de to delanalyser.

”[Innovation] er vi sådan set født med, ja, så kan du alligevel kalde det politisk. Da Ørestad Gymnasium blev tænkt, blev det tænkt som et sted, […] hvor der blev tænkt nyt om pædagogik og didaktik. Så det har været en del af vores DNA, før det blev en politisk mode, at… at øh, skabe netværk til folk og organisationer uden for skolen og det at forny undervisningen og den slags ting. Så selve det der innovative approach, det der med at kaste sig ud i tingene på forhånd uden at vide, hvad der kommer ud af det, det er en del af det, skolen er født med.” (B5: 2-3)

Her italesættes innovation ud fra stærke identitetsskabende metaforer om, at det er en del af *skolens DNA*, og at man *er født med det*, hvilket sætter en klar biologisk, genetisk og dermed deterministisk diskurs om innovation som naturgivet grundlag for stedets tankegang. Grundlaget er såvel pædagogisk-didaktisk som organisatorisk. Denne diskurs fastslås samstemmende af iagttagelsespositionen på lærerniveau. Steffens *retrospektive* blik bekræfter *identitetskonstruktionen* fra det første årti af skolens historie:

”[D]et der med innovation, det er i sig selv et udviklingsprojekt og vil vedvarende være det […] Den her skole kan slet ikke fortælle sin historie, med mindre man taler om innovation. Det er da konstant på alle områder, på alle parametre har det da været en stor innovativ proces […] Der er en høj grad af innovativ DNA”(B7: 5, 15, 21)

Det genetiske billede om den innovative DNA er så stærkt, at medarbejderen - her Sidsel - er overbevist om det og kan se tanken om innovation for sig både i skolens historie og for dens fremtid: ”Det vil altid være en del af vores fortælling” (B7: 16). Billedet er samtidig blevet udviklet og har fået fuldt ejerskab og bibeholdt sin hegemoni gennem organisationens *sociale proces* med skolens DNA.

Når Ørestads italesættelse af innovation som del af skolens DNA bliver identitetsskabende, hænger dette nøje sammen med stedets måde at oversætte innovationsbegrebet på, så det danner underteksten bag skolens målsætninger. Det nævnes samtidig ikke eksplicit, eller som studieretningskoordinatoren slår fast fra begyndelsen: “På denne skole kalder vi innovation for *Viden i spil* (B6: 1). Skolens DNA kobler sig således til en anden metafor, der konnoterer vidensproduktion. Den giver diskursen en interdiskursivitet om videnssamfundet og

vidensøkonomi og peger på en ideolologisk tendens i tiden om anvendelsesorientering og samfundsnytte. Denne metafor hænger i særlig grad sammen med skolens egen strategi for oversættelse af innovationsbegrebet.

4.1.2. Oversættelse: *Viden i spil*

Grundlæggende danner skolens vision de organisatoriske omstændigheder for den sociale praksis bag innovation: "Ørestad Gymnasium skal være Danmarks mest tidssvarende gymnasium, hvor vi lader os forstyrre af omverdenen til hele tiden at udvikle ny måder at undervise på" (B12). Innovation er ikke nævnt direkte i skolens vision og strategi, som i stedet fremhæver læring, anerkendelse og kreativitet (B12), der sammen former en undertekst om innovation; både læring og kreativitet peger sammen med åbenheden over for omverdenen på innovationspædagogikken som det klare svar på en diskursiv praksis, der stemmer overens med skolens egen. Når rektor således italesætter metaforen om innovation som del af skolens DNA, skal det ses som en *ledetråd*, der kobler tilbage til fortællingens begyndelse i 2005. Ti år efter er der etableret en *kontinuérlig proces* for skolens udvikling med at oversætte innovation fra idé til praksis. Samtidig betyder dét, at innovation ikke er indskrevet eksplicit, at den *kontinuérlige proces* er åben i mødet med nye tidssvarende påvirkninger fra omverdenen. Denne åbne strategi har ført til konceptet *Viden i spil* (B5; B6; B7; B11), der bygger på et fundament af oversættelsespraksis fra skolens egen historie.

I interviewene fra Ørestad fremgår således grundlæggende syv centrale måder at give innovation opmærksomhed på, dvs. ledetråde, som både skaber en læring i organisationen og fører til en lokal oversættelse. For det første henviser rektor grundlæggende til forskeren Lars Qvortrups kreativitetsbegreb, der efter hans mening er synonymt med innovation (B5: 1). For det andet henviser Karen eksplicit til Michael Paulsen, der på gymnasiet har italesat en innovationsform med rod i almendannelsen (B6: 1), der adskiller sig fra den erhvervsrettede teknisk-økonomiske innovationsforståelse og den forskningsrettede fag-faglige innovationsforståelse (Christensen, Hobel og Paulsen 2011: 21).[27] Med disse to referencer skabes der en forskningsmæssig rygdækning for oversættelsen. For det tredje henviser alle tre interview til skolens indgående

[27] Der henvises til afsnit 1.1, hvor essenser af denne reference udfoldes på baggrund af Christensen, Hobel og Paulsens fjerde rapport (2012).

efteruddannelse af 40 lærere i at bruge modellen *INDEX: Design To Improve Life*[28] (herefter INDEX), som er skabt af en organisation, hvor også Karen sidder i udviklingsgruppen. Tilgangen i INDEX er formet både af forskere i pædagogik, proceskonsulenter og arkitekter, hvilket ifølge fokusgruppen også giver stærk rygdækning for fagnørder, fordi den solide faglige kobling af forskning og anvendelsespraksis kan overbevise (B7: 14). For det fjerde opererer man i forlængelse af INDEX-uddannelsen med en intern oversættelsespraksis om 'sidemandsoplæring' (B6: 4 og 10; B7: 11) og med en række kompetencecentre på skolen (B6: 6), der tilsammen breder innovationskompetencerne ud i organisationens diskursive praksis, hvormed der sikres en forankring. Der er således vægt på at sikre en faglig tyngde bag skolens egen oversættelse og udvikling af en egen diskursiv praksis gennem den organisatoriske læring. For det femte har man oprettet to studieretninger, hvori innovation indgår som fag i forskellig kombination, henholdsvis Innovation og Globalisering. For det sjette kommer innovationspædagogikken generelt så meget i spil som muligt i den løbende undervisning, hvor det giver mening, såvel mellemfagligt i AT som i den kernefaglige undervisning. For det syvende former de fysiske rammer endelig den selvindlysende symbolske ramme for både skolens værdigrundlag og innovation. Arkitekturen på Ørestad er tænkt som et panoptikon, hvor omverdenen ikke kan undgå at trænge ind og 'forstyrre' al faglig aktivitet som ønsket i værdigrundlaget (Bertelsen 2010). Hver lektion har ikke som udgangspunkt et traditionelt klasselokale med mulighed for klassisk lærerzone, men man er tildelt en vekslen mellem klasselokaler og holdmiljøer, der lægger op til projektorienteret gruppearbejde og fordybelse.

Strategiarbejdet og kompetenceudviklingen bag de nævnte oversættelsesmåder udmunder i en vidensmatrix til understøttelse af konceptet *Viden i spil*, som er en lokal adaptation af innovation. Ifølge Karen er konceptet lanceret af hende ca. tre år tilbage i et samarbejde med den daværende uddannelsesleder Anders Pors (B6: 1).[29] Konceptet kombinerer "at kunne… (og at vide)", "at gøre" og "at sætte i perspektiv" med fem kompetencefelter: viden, navigation, opfindsomhed, samarbejde og ansvar (B11). Samlet set giver planen skolens egen diskursive praksis i en lokal

[28] INDEX: Design To Improve Life, http://www.designtoimprovelifeeducation.dk/da/content/design-improve-life-kompasset, besøgt 16/6 2015 kl. 14.22

[29] Den daværende uddannelsesleder Anders Pors havde netop forladt sin stilling få uger før interviewene fandt sted og er nu blevet specialkonsulent i Undervisningsministeriets Gymnasieafdeling..

oversættelse af innovation formuleret som en variant af almendannelse. Herom formulerer Karen med reference til sin egen definitionsmagt med mellemlederbeføjelser:

"På denne skole kalder vi innovation for *Viden i spil*, som er en terminologi [...], jeg har lanceret for at imødekomme den her metaltræthed over for det her buzzword innovation, hvor der også ligger sådan en neoliberalistisk kapitalistisk diskurs indlejret i det, ikke? Så det var et forsøg på at komme uden om klichéen." (B6: 1)

Citatet stemmer overens med holdningen hos rektor, der referer til omgangen med begrebet allerede tidligt i skolens historie: "Så selvom vi var med i det her store projekt i Region Hovedstaden om innovation, så var vi hele tiden påpasselige med ikke at gå ind i en kontekst, hvor vi - hvad skal man sige - lettede fra den faglige kontekst, som er gymnasiets" (B5: 1). Her ligger en hentydning til projektets titel "innovationskraft og entreprenørskab", hvis markedsrettede konnotationer Allan ligeledes afleder opmærksomheden fra. Oversættelsen sker således bevidst ud fra et begreb om almendannelse, men i en bevidst diskursiv kamp imod den markedstænkning, som Karen ekspliciterer med "neoliberalistisk kapitalistisk diskurs". Således skabes der to diskursordener: Den hegemoniske diskurs, hvis interdiskursivitet er traditionen for almendannelse, og den antagonistiske diskurs, hvis interdiskursivitet er markedstænkningen.

Markedsdiskursen er imidlertid dækket ind under andre italesættelser med henvisning til anvendelsesorientering. Allan giver et eksempel på, at strategiens essens er "i morgen - i dag", hvilket han er meget bevidst om i sin branding: "[D]et har ligget lige fra starten, at når jeg siger "i morgen – i dag", så skulle det også være i forhold til det at drive gymnasium. Der skulle vi også være… være på kant af det, man gjorde for at kunne sige, kunne man gøre det på andre måder." (B5: 3) Håndteringen af strategien er altså et udtryk for en kontinuérlig proces ud fra skolens vision om at være det mest tidssvarende gymnasium. Således handler rektor ud fra et videns- og betydningssystem om anvendelsesorientering, der har indlejret sig i samfundets diskurs og dermed er klangbund for gymnasieskolens sociale praksis. Steffen tolker tilsvarende markedsbegreberne ind i den anvendelsesorienterede og fremadskuende almendannelse som et udtryk for viden i anvendelse, når han taler om en "virksomheds" måde at benytte "netværk" på og spørge til, om vi har "nedlagt konkurrencesamfundet til fordel for netværkssamfundet" (B7: 2

og 8). Lærerniveauet bidrager således selv til en naturalisering af den potentielle diskursive kamp, der opretholder et hegemoni om almendannelse inden for konceptet om *Viden i spil*.

Allans innovationsstrategi omkring den temporale adverbielle konstruktion "i morgen - i dag" finder sin diskursive praksis med *Viden i spil.* Med den fremadskuende tilgang mener Allan samtidig ikke, at Ørestad har oversat en politisk kontekst, men at det omvendt er skolens måde "at pushe en politisk dagsorden" på (B5: 2). Der vil desuden kunne følge en oversættelse med ud af organisationen, når den afgåede uddannelsesleder Anders Pors fører erfaringerne fra sit strategiarbejde for Ørestad med over i sin nye stilling på det politiske makroniveau som specialkonsulent i Undervisningsministeriet; han kan således tænkes at benytte dette som vidensregime bag en nytænkning af betydning for hele sektoren. På denne måde er *Viden i spil* blevet en anden *ledetråd* i interviewene, der er tilstrækkeligt åben til i sig selv både at være en oversættelse, der både kobler ind i og dekobler ud af organisationen. Viden i spil bliver til qua en *skaben i handling*. Denne vidensmatrix har rod i innovation i den betydning, skolen blev etableret på, men fordi den er åben for nye kontekster, kan den også møde andre dagsordener end innovation i sin oprindelige form.

Imidlertid byder den gymnasiale omverden på nye dagsordener, der forstyrrer det oprindeligt rene kreative og legende innovationsbegreb med krav om effektstyring, der kan styrke løfteevnen. Her viser konceptet om *Viden i spil*, at det samtidig er blevet en tilstrækkeligt flydende betegner til også at kunne inkludere John Hatties metode om synlig læring, hvor elever gennem feedback får målrettet deres læring. Allan omtaler skolens progressive arbejde med at implementere Hatties pædagogik som en balancering af innovation med de nye krav (B5: 6). Steffen formulerer om den nye sprogbrug for den ny diskursive praksis omkring synlig læring:

"Vi kalder det jo i stedet overtydeliggørelse af vores undervisningsmål [...]. Og det vil sige, at vejen hen til målet skal være langt tydeligere, stien skal være trampet meget hårdere, der skal være meget mere klarhed på det. For eksempel af den årsag, at hukommelsesstrukturerne ikke er til stede hos mange." (B7: 17) Med den nye dagsorden skal innovationspædagogikkens åbenhed overfor det ukendte forude i en læreproces afbalanceres med en metafor om målrettethed og

tydeliggørelse af vejen, eleven er gået, med henblik på ikke blot at give, men også at sikre eleven hendes almendannelse.

Det er tydeligt i interviewene fra Ørestad, at rektor har en stærk definitionsmagt qua sin rolle som indstifter af gymnasiets innovationsfortælling, der samtidig er undertekst for værdigrundlaget, og som den, der er blevet givet det politiske opdrag. Han har desuden sikret sig en stærk fortolkningsledelse gennem mellemledelsen både med den afgåede uddannelsesleder og studieretningskoordinatoren, der fastholder det innovative greb med nye balancer i spillet med omverdenen. Endelig sikrer en stærk alliance af innovative lærere, at den hegemoniske diskurs bakkes op, så vidt vi kan tolke af datagrundlaget. Således ses en fortælling om meningsskabelse, der finder sted som en fælles *skaben i handling* med opmærksomhed om stedets retning.

4.1.3. Medarbejdere: "Skal vi ikke lade hundrede blomster blomstre?"

Allan har fra starten, som nævnt, benyttet billedsprog til at implementere en dagsorden, hvori innovation betegnes som skolens DNA. Også i sin rekrutteringsstrategi tager rektor højde for denne 'natur' ved at udvælge medarbejdere, der falder inden for billedets konnotationer, kan se værdi i innovation og på billedets denotative plan er indstillet på den *sociale proces* omkring at være udviklingsorienteret. Billeddannelsen er således central for måden, hvorpå Allan manøvrerer med sin organisation.

Allan etablerer en klar diskursorden for sine relationelle rammer ud fra billedet om stedets DNA, hvilket dermed kan fungere som *kognitivt kort*, der giver *plausibilitet* for hans organisatoriske projekt:

"[N]år du skal skabe en ny skole, er man nødt til at skabe et billede af skolen, som der ikke er basis for endnu. Altså, du kan jo ikke gå ud at sige til dine medarbejdere: Vi aner ikke, hvor vi skal hen, og sige til omverdenen: Vi ved ikke noget. Altså vi er nødt til at skabe et billede, et rum, der vil et eller andet, og som først skal fyldes ud." (B5: 9)

Allan omtaler innovation med kvaliteterne "kreativitet" og "nysgerrighed" (B5: 1), der rummer konnotationerne åbenhed og udvikling. Disse kvaliteter er ikke blot træk ved en pædagogisk

metode, men også kendetegn ved den innovative medarbejder, som ifølge Allan ”forholder sig aktivt til sit arbejde på den måde, at hun ser de åbninger der er for at gøre nogle ting på en ny måde” (B5: 9). At være innovativ er en forudsætning for at være ansat og altså en uskreven, men italesat del af kontraktforholdet. Dette bekræftes af iagttagelsespositionen på mellemledelsesniveauet, idet Karen har medvirket i ansættelsessamtaler, hvor de innovative præmisser blev italesat (B6: 13). I fokusgruppen udtrykkes det ligeledes: ”Jeg husker det, da jeg blev ansat, hvor Allan sagde: Vi kører, mens vi asfalterer” og: ”Jeg tror sådan set, vi er hyret, de fleste af os, fordi vi er åbne, altså over for den måde at arbejde på. […] Vi er håndplukket. Alle dem med ja-hat på” (B7: 21 og 22) Den innovative parathed handler således om en vilje og evne til at *skabe i handling*, fordi man ikke altid kender sin vej helt konkret, før man har trådt den, men man skal kunne se vejen for sig.

Allan har klart fået sat sit team for sin organisation omkring den innovative dagsorden som fælles *referencepunkt* for organisationens virke og altså en klar diskursiv *ledetråd*. Diskursens ideationelle funktion markeres med det vilkår, at Ørestad er født til sine omstændigheder for en professionsorganisation som gymnasiet efter 2007-reformen, hvor rektor fik den fulde ledelsesret. Allans held og præmis er, at organisationen er født til den neoliberale virksomhedstænkning og det markedsdiskursive vidensregime, som ligger bag den sociale praksis, innovationsdiskursen er indlejret i, og som alle medarbejdere derfor har valgt til fra starten. Denne sociale praksis understøttes af, at der ikke er kulturelle levn fra den demokratiske kultur før 2007-reformen (om end skolen åbnede to år før): “Vi har jo ikke en PR-kultur [...]. Da vi startede, Thomas og jeg, var vi meget klare over, at vi ikke ville fødes med et PR” (B5: 14). Hegemonien er således på et ledelsesmæssigt plan defineret op imod den demokratiske tradition for et Pædagogisk Råd, som i forvejen mistede sin legitimitet med reformen i 2007. Igen anvendes den biologiske metafor “fødes med”, men her *in negationem* som et fænomen, der aldrig har fandtes i skolens fortælling.

Det er tydeligt, at rektor styrer efter tanken om innovation som kognitivt kort for alle organisationens medarbejdere, men samtidig fornemmes i sprækkerne de ekskluderende dele af fortællingen, der kunne have forvoldt en diskursiv kamp, hvis rektor ikke havde så klar en definitionsmagt fra starten til at håndtere modstand med gennem sin virkelighedsfortolkning.

Allan besinder sig på organisationens kritiske røster ved at tale om ”den akademiske opdragelse” og møder sine medarbejdere med argumentet som rationale og medium: ”Jeg bilder mig ind, at jeg lytter til, hvad de siger, inden jeg træffer en beslutning, og at jeg også har en god fornemmelse af, at det nok er sådan, det vil blive. Jeg vil sige, jeg … argumenterer så godt, jeg kan, for de ting, jeg så har besluttet. Og så oplever jeg langt hen, at lærerne accepterer” (B5: 13-14) Allan viser her, hvordan han skaber mening over for lærerne gennem en remaking af top down (hans beslutningsoplæg) og bottom up (hvad lærerne siger), hvor han hjemler ud fra ordets magt, som er en afgørende logosskabende værdi i “akademikerens opdragelse”.

Hvilken modstand kan der anes i sprækkerne af stedets fortælling? Direkte adspurgt er der ifølge Allan ingen modstand eller forskel på fakulteternes indstilling, hvilket kan skyldes, at man forstyrrer det kognitive kort, han holder fast for sin styring: “Jeg har været meget bevidst om det fra starten” (B5: 9). Allan antyder potentielle antagonismer mellem den hegemoniske diskurs om den innovative DNA og kernefaglige mål, når han hører kritik: “Jamen, så er det den klassiske diskussion om, om alle de her ting, man skal, skader kernefagligheden. Så er det jo den, der også kommer. Hvordan skal vi få tid til det, og vi har jo også det og det og det. Den har vi jo også, og det er jo også et eller andet sted fair nok, for der er jo skabt pres på alt det, der forventes af en gymnasielærer.” (B5: 12)

Ligesom rektor ser Karen kritik som et vilkår uden negativ betydning for skolens strategi, og som kan inkluderes sammen med den hegemoniske diskurs: “Altså. … Der vil altid være modstand i sådan en lærerkultur over for ministerielle tiltag, der er omgærdet af varm luft [...]. Det vil der altid være. Det skal der også være plads til i en organisation, men jeg vil sige, modstanden er ikke så stor her. Det er mennesker, der har dedikeret sig til at være et sted, hvor der er meget udvikling, og hvor der er ting, der forandrer sig.” (B6: 6) Karen tilkendegiver hermed, at innovationsdiskursen er en flydende betegner, *varm luft*, og kunne give anledning til modstand, ud fra hvilket skolen sætter sin fortolkningsledelse. Med henvisning til Fairclough peger dette på, at enhver potentiel diskursiv kamp om hegemonien her er blevet *naturaliseret* ind i medarbejdernes diskurs. Med henvisning til Weick (1994: 33) kan man sige, at fortolkningspluraliteten *fastfryses* og inkluderes i organisationens *skaben i handling* med en

imødekommelse af den akademiske opdragelse, der bidrager til at *forskønne* kernefaglighedens innovative potentiale og nedtoner de støjende mislyde fra konkurrencesamfundet.

Holdningen vinder genklang i fokusgruppen; Christina tilføjer åbenhed og omstillingsparathed til de anderledes fysiske rammer uden konventionelt klasselokale som det, der skiller fårene fra bukkene: "[H]vis ens holdmiljø er taget, og nu skal man lige pludselig være i grupperum, så er det jo vildt stressende, og så er det ikke ret godt at være her, for så får man stress." (B7: 21) Den diskursive kamp reduceres generelt til et spørgsmål om tilpasning til stedets eget sprog for innovation, konceptet *Viden i spil* (B11): "Nej, men hvis du spørger dem til innovation, så vi de måske sige, naeh. Men hvis du spørger dem til, hvordan de arbejder, så… og får det nedbrudt til det her *Viden i spil*-koncept, så er de meget mere med. Det vil de MEGET gerne arbejde med i naturvidenskab, og så bliver det alligevel, når man gør det systematisk, også innovativt." (B5: 9) Udtalelsen rummer dog en antydning om, at skulle der være et fodslæbende fakultet, kunne det være det naturvidenskabelige. Rektors pointe er imidlertid, at man ikke vil spises af med klichéer, men ønsker skolens egen adaptation af innovationspædagogikken, og at der hjemles ud fra et organisationsfagligt rationale om viden. Hegemonien lader således til at blive opretholdt af den stadige reference til stedets værdier som udviklingsgymnasium; dette peger på, at stedets værdigrundlag er slået igennem som ideologisk reference for den sociale praksis. Samtidig refererer denne til en fremherskende udviklingsideologi i videnssamfundet.

Mens der er tilslutning til skolens innovative DNA som præmis for at være ansat, medgiver alle aktører imidlertid et vist pres fra OK13. Selvom udviklingsånden ikke er aftaget, er den dog blevet udfordret og innovationsiveren mere afmålt af denne nye løn- og arbejdstidsreform. Rektor ser sine medarbejderes innovationsidéer med en blomstermetaforik, der markerer et før og et efter. Før OK13 var ledelsens holdning: "Skal vi ikke lade hundrede blomster blomstre?" (B5: 10) Dengang var der lønmidler til at honorere overtiden. På interviewernes spørgsmål til blomsternes antal efter OK13, er svaret: "Årh, de er måske kommet ned på firs [...]. Men det gjorde ikke noget, for der var sådan set også for mange". (B5: 15) Ræsonnementet er således en pragmatisk besindelse på en ny diskursiv praksis for organisationen, der handler om klarhed og ligner ræsonnementet bag implementeringen af synlig læring.

Rektors styring af organisationen viser, hvor meget identitetskonstruktionen har givet et kognitivt kort for organisationens aktører, og hvorledes den lokale oversættelse af *Viden i spil* styrker de relationelle koblinger omkring policy-arbejdet med innovation. Samtidig viser fænomenet OK13, hvorledes der er sket et skift i de organisatoriske omstændigheder for den sociale praksis omkring innovation. Selvom skolen var grundlagt med innovation som bærende idé og således relativt set havde store dele af den markedsøkonomiske tænkning i sin DNA, har skolen nu oplevet sin første radikale ny erfaring med udrulningen af de neoliberale reformsæt, som med strukturreformen i 2007 var indtænkt i grundlæggelsen af Ørestad, men nu også udfordrer organisationens vanetækning. Med velfærdsledelsen i konkurrencestaten må der også luges ud i de gode idéer på Ørestad, hvis ressourcerne skal række til de udvalgte idéer.

4.1.4. Delkonklusion

Med afsæt i Ørestad peger casen på socialkonstruktivismens grundantagelse om, at det er menneskelig handling, der skaber en institution og organisationskultur. Innovation bliver meningsskabende for skolens konstruktion af en identitet og sætter rammen for de relationelle betingelser blandt medarbejderne, så de kan skabe i handling. Skolen oversætter innovation til en lokal praksis under navnet *Viden i spil*, hvilket således er en væsentlig faktor for innovation som bærende værdi. Der er en sammenhæng mellem rektors italesættelser af innovation på Ørestad og hans rekrutteringstænkning. Rektors ledelsesstrategi er en remaking, hvor hans italesættelser former et kognitivt kort i samarbejde med medarbejderne. Samtidig gør den lokale oversættelse skolen kampklar i mødet med nye *forstyrrelser fra omverdenen*, der kan forskyde det oprindelige mere åbne, kreative almendannelsesgrundlag til den mere effekt- og målrationelle diskurs bag pædagogisk og ledelsesmæssig implementering af innovation. Den lokale oversættelse er netop essensen af Ørestads arbejde med innovation, fordi den konstruerer skolens diskursive praksis og dermed bliver meningsskabende. Samtidig er den tilstrækkeligt åben til at inkludere nye virkelighedsfortolkninger.

4.2. Implementering af innovation på Øregård Gymnasium - af Lone Gad Gunbak

Interviewene om Øregård Gymnasiums implementering af innovation er tilsammen en fortælling om skolens forsøg på at skabe en ny identitet som innovativt gymnasium, hvor den hegemoniske

diskurs om innovation italesættes fra projektlederens iagttagelsesposition. Fra rektors og særligt medarbejdernes iagttagelsesposition ses et mere diffust billede af, hvorvidt den hegemoniske diskurs også har forplantet sig. Der ses dog en gryende bevidsthed om, at man som skole er aktør i oversættelsesarbejdet med implementering af den innovative dagsorden for gymnasierne. Skolen har med sine 102 år også haft en stor erfaring med forandringer, reformer og nye policy-områder at trække på. Den store udfordring er derfor at implementere endnu en policy, uden at den kolliderer med diskursen om både kernefaglighed og dannelse for visse dele af iagttagelsespositionen på medarbejderniveau. Ud fra en socialkonstruktivistisk, nyinstitutionel logik vil der i organisationen naturligt være en stærkt historisk betinget kultur og dybt forankrede rutiner, som det er vanskeligt at reformere og forandre fra den ene dag til den anden.

4.2.1. Italesættelse af innovation: "vi bryder vores tankesæt"

Øregård gymnasium har en bred vifte af tiltag omhandlende innovation. Det er lige fra Innovationsuge for alle 2.g'ere, Innovationshus, Innovativ studieretning, skakundervisning anskuet som innovativt tiltag og til et femårigt gymnasieforløb i kommunen, hvor Øregård udbyder innovation til elever fra 8. klasse. Overordnet set indleder rektor Pia Nyring med at afstikke en fortolkningsramme, hvori meningen med innovation angives:

"Jeg synes det giver mening for mig og endnu vigtigere for skolen, at vi engang imellem bryder vores tankesæt og lærer eleverne at turde satse. Jeg synes, vi generelt har fået nogle elever, der er rigtig gode til at reproducere, hvor alt bliver målt og vejet, og hvor elevernes selvforståelse drejer sig om at holde sig inden for nogle snævre rammer, fordi man er bange for at tænke ud af boksen" (B8: 1).

Her italesætter rektor både, hvordan gymnasiet ønsker at bruge innovation og en diskurs, der begynder i metaforen "bryder vores tankesæt", der former et diskursivt benspænd om, at gymnasiet skal være progressivt og satse. Innovation og progressivitet er således en måde, hvorpå rektor mener, at skolen kan markere sig i relation til omverdenen og en måde at skabe en *identitetskonstruktion*, hvilket også ses af følgende: "[Innovation] er en fortælling i vores prioritet og ressourcemæssigt og læremæssigt og i forbindelse med fortællingen eksternt, i vores profilering, og det er det også i en selvforståelse for skolen." (B8: 4). Skolen kan på denne måde

bruge innovation som et parameter i en markedsdiskurs, hvor skoler på lige fod med virksomheder konkurrerer om elevernes gunst. Det kan samtidig ses som et forsøg på at skabe en identitetskonstruktion, idet der her søges en fælles forståelse både internt blandt medarbejderne og eleverne i forhold til skolens selvforståelse og eksternt i forhold til profileringen.

Identitetskonstruktionen er dog ikke så ligetil, for italesættelsen af innovation fra rektors side rummer plads til fortolkning og er i realiteten mere en begyndende storytelling om, hvad innovation kan bidrage med for skolens elever, og hvordan skolen samtidig kan inkorporere en branding af sig selv i forhold til andre gymnasier i kommunen. Projektlederen for innovation, Thor, er enig heri og mener også, at netop innovation er blevet en del af skolens fortælling om sig selv og kobler det til det nyopførte Innovationshus, der på denne måde bliver et symbol udadtil: "Huset hedder Innovationshuset og det har været en udviklingsproces, hvor organisationen ikke var innovativ eller havde innovation, til at det gav mening i fortællingen om skolen og skabte et behov for, at vi rent faktisk udtrykte det" (B9: 5). Projektlederen har en klar definitionsmagt i forhold til innovation og ses over for medarbejderne som en, der leder ud fra fortolkning. Thor skaber ud fra denne tilgang et *kognitivt kort* til alle og skaber således både rektors og de øvrige medarbejderes definition af innovation: "For mig er innovation nytænkning, men også at skabe værdi for andre. […] værdiskabelse på en eller anden måde […] man har en skabende kraft i al akademisk tænkning, vi glemmer det bare tit når vi underviser. Vi formidler" (B9: 4). Thor forsøger her at italesætte innovation ved at forbinde det med både en fortidig og nutidig horisont. Han skaber et referencepunkt ud fra en erindring om tidligere handlinger; når der undervises, er det ud fra kernefagligheden, og forbindelsen til nye krav fra omverdenen bliver svære at efterleve; altså skal en *retrospektion* til, for at bidrage til at få medarbejderne med.

Konkret opererer både rektor og projektleder i et farvand, der er svært at navigere i, da det kun er en begrænset gruppe, der er med på innovationsdiskursen: "Det er Tordenskjolds soldater" og et team på 16-17 lærere primært fra den humanistiske og samfundsvidenskabelige gruppe (B8: 7). Eller som det italesættes af rektor: "På den måde har vi stadig 15-20%, hvis jeg skal være ærlig, der aldrig vil byde ind, når det er noget med det. Aldrig!" (B8: 8). Thor erkender, at der er en gruppe, der ikke vil deltage i innovationstiltag. Gruppen bliver dog af begge betegnet som

værdifuld på andre områder (B8: 11; B9: 9), og der italesættes således en fælles diskurs om, at alle har en passende funktion i organisationen.

4.2.2. Oversættelse: "Noget der kan skabe værdi for andre"

Modsat italesættelsen af innovation ses der en tydelig *meningsskabelse*, når det kommer til oversættelsen af innovation. Samtidig ses også en egentlig remaking af en policy, der oversættes til intern forståelse på Øregård. Det er her, fortolkningsledelsen kommer ind i kraft af, at projektlederen Thor genererer *skaben i handling* ud fra udvalgte *ledetråde*, fordi han har ansvaret for implementering og definitionsmagten om innovation på Øregård. Dette understøttes også i fokusgruppeinterviewet, da der spørges ind til, hvem der har den, men her løftes også sløret for en fortolkningspluralisme på Øregård, hvor der er flere iagttagelsespositioner, der kæmper om diskursordener. Her fremgår det om tildeling af definitionsmagten:

"[Det har dem] der har engageret sig, men i sidste ende har dem, der har lyst til at komme med input kunnet det, og så har Pia, og hun er en af dem der har mindst viden om det, valgt, og det er den vi vælger. Så har Thor fået bemyndigelse til at definere det pædagogisk sådan. Og så er der alle de der ledelsesresistente gymnasielærere, der vælger at gøre deres eget." (B10: 12).

Thors oversættelse af innovation kommer til udtryk i en række ledetråde. Thor italesætter for det første skolens 'Innoweek', hvor alle 2. g'ere i en uge arbejder med samme projekt og skal udfærdige et innovativt produkt/løsningsforslag. I år var det 'Mord på Øregård', hvor eleverne skulle skrive en krimi.[30] Projektlederen udtrykker en tydelig diskurs om, at innovation kræver elevernes indlevelse, og at de tager ejerskab: "Vi skal også selv finde værdien; det kan oplægsholderne ikke. Det er vores opgave. Det er os, der kender projektet, og det er os som aktører, der skal være på" (B9: 7). For at styrke autenticiteten og tilgangen til aldersgruppen har skolen inddraget det virtuelle rum, og alt i relation til Innoweek har sin egen side på Facebook med breaking news, lyd og billeder 'on line' for at synliggøre proces og produkter og

[30] Øregård har også i forbindelse med Innoweek også udarbejdet en CSR (Corporate Social Responsibility) strategi for ØG (2013), et brand for 'State of Green Denmark', hvor 'Green Denmark' blev det færdige produkt (2014). Fælles for alle projekterne er, at udvalgte lærere faciliterer eleverne fagligt, og at det både skal styrke elevernes rum til kreativitet og motivation og ender op med en innovativ løsning, der bliver bedømt af professionelle på feltet.

bedømmelse heraf.[31] Igen synes der her at fremkomme en *meningshorisont*, hvori branding i forhold til andre gymnasier tænkes ind, og der appelleres direkte til målgruppen.

Synliggørelsen udadtil er rektor også meget bevidst om. Det handler om, hvordan man kan "[…] italesætte værdierne på en skole, så andre kan se det, der har vækst og værdi for andre" (B8: 1). Rektors udsagn viser, at innovationsdiskursen er dobbelt. Den skal både ses ud fra, at Pia ønsker, at andre kan se organisationen som tidssvarende og ansvarsfuld, og at Pia mener innovation skaber værdi for eleverne. Rektor har dog også et tredje incitament til at forstærke innovationsdiskursen. Rektors resultatløn består af en basisramme, hvori innovation vægtes med 12 % (B17: 2-3). Der ses her en interdiskursivitet, idet Pia ganske vist italesætter, at innovation har værdi for skolen (og hun også aflønnes herfor), men innovation er ikke skrevet ind i værdigrundlaget på Øregård. Her hedder det: "Vores værdigrundlag er faglighed, fællesskab og dannelse. Vi er et gymnasium med et højt fagligt niveau og engagerede lærere, et stærkt fællesskab og en hverdag rig på tradition og fornyelse." (B16). Der er ikke antydninger af innovation. Rektor oversætter i den forbindelse, at værdigrundlaget dog primært går på faglighed, fællesskab og dannelse, og at "[i]nnovation hænger mest sammen med fagligheden og fællesskabet. Det der med ansvarligheden overfor andre" (B8: 5). Dette stemmer overens med den måde, projektlederen har valgt at definere innovation på, så her *skabes der i handling.* Øregård skaber et fællesskab og handler derefter som det eksempelvis ses i forbindelse med Innoweek, hvor alle 2.g' erne i fællesskab, arbejder sig frem til et innovativt produkt.

Et andet innovationsflagskib, der både viser, at skolen er ved *at træde en sti*, og det på sigt også kan fungere som en fødekæde for Øregård, er "De fem-årige gymnasieforløb'. Disse er del af et frikommuneforsøg, som Gentofte Kommune i samarbejde med Gladsaxe Kommune tilbyder elever fra 8. klasse til og med 3.g. Optagelsen på dette forløb sikrer samtidig, at eleven er

[31]Der henvises til tre Facebooksider vedrørende Innoweek på Øregård Gymnasium:
Facebookside: CSR for ØG. Innoweek 2013. https://www.facebook.com/pages/CSR-for-%C3%98G-Innoweek-2013/454432578001037?fref=ts Besøgt 6/7 2015.
Facebookside: Green Denmark Øregård Gymnasium. Innoweek 2012
https://www.facebook.com/InnoWeek2012?fref=ts Besøgt 6/7 2015.
Facebookside: Mord på Øregård Gymnasium. Innoweek 2015.
https://www.facebook.com/pages/Innoweek-2015/546344175466542?fref=ts Besøgt 6/7 2015.

garanteret en plads på Øregård efter 9. klasse.[32] Målet for de kommende elever er, at "[i]nnovationsprojekterne gør dig i stand til at omsætte din viden til løsninger, produkter og resultater", og "[p]ointen er, at dine innovative evner skal styrkes, fordi du skal bruge dem i fremtiden. I alle fag! På alle studier! Og i alle jobs!" (B14: 6). Citaterne viser en vej, hvormed innovation kan blive et redskab, som rektor og Øregård kan bruge i en ny identitetskonstruktion og til at skabe mening.

En tredje ledetråd er Innovationshuset fra 2014, der blev bygget for at kunne leve op til innovativ læring.[33] I huset findes også et auditorium, der ifølge rektor er det, de tror, fremtiden vil bringe. Rektor modificerer dog betydningen af Innovationshuset: "Men øh egentlig er det almindelige lokaler, hvor du selv bestemmer, hvordan tingene skal stå." (B8: 6). Det kunne tyde på, at skolen ikke helt udnytter potentialet fuldt ud for Innovationshuset. Men de fysiske rammer, er nu til stede for at kunne understøtte Øregårds innovationsdiskurs og viser en intentionel handling fra ledelsens side, det er et frø der kan blive samlet op. Det er en interessant dobbelt måde, Pia dækker sig ind på. Pia helgarderer sig i forhold til flere ideologiske og organisatoriske omstændigheder i forhold til diskursens sociale praksis. Det vil sige både en forandringsideologi, hvor man må bygge sig til de rette rammer og en bagstopper af en dannelsesideologi, hvor det kan bruges som auditorium. Endelig er der en optimeringsideologi i sigte, der vil kunne handle om nogle kommende organisatoriske omstændigheder om besparelser forude, som der også tages højde for.

Det leder over til, at der søges skabt en fortælling, som er en del af skolens oversættelse af innovation, og i denne indgår også, hvordan det nyetablerede Innovationshus bliver indviet i september 2014 og aktivt brugt i en markedsføring af skolen.[34] Innovationshuset ses af rektor direkte som en del af en måde at implementere innovation på og fremtidssikre gymnasiet, da de tror på: Både innovation og muligheden for at skabe deres egen vej.

---

[32] Gentofte tilbyder det til elever, der har særlig interesse for naturfag eller samfund og innovation med titlen 'Samfund og Innovation' på Øregård. Også her er skolen i det virtuelle rum på facebook med siden 'Samfund og innovation'. Gladsaxe har fokus på teknik og innovation samt praktiske fag. Samarbejdet betyder, at det er muligt for de unge at krydse kommunegrænser og er godkendt af undervisningsministeriet. (B14).

[33] Rummenes interiør er på hjul og kan derfor hurtigt omdannes til et alt andet end et traditionelt klasselokale, der er ingen tavler, men alt det udstyr, der er nødvendigt for kontakt til omverdenen.

[34] Samtidig afholdes et loppemarked i skolegården. Et loppemarked til fordel for Hus Forbi, og et loppemarked, der var det innovative produkt i årets Innoweek, hvis formål var at udvikling skolens CSR strategi, det vil sige netop den *'ansvarlighed over for andre',* rektor tidligere har omtalt.

Øregård har også udbudt en studieretning med innovation, der dog ikke er kommet helt flyvende fra start. Rektor udtrykker, at det er en prøveballon og at det er en studieretning, der skal udbydes i nogle år, da "[…] mange mennesker synes, at innovation er lidt fluffy" (B8: 3).[35] Det kunne tyde på, at det, at kunne se tanken for sig, ikke er nok, men at oversættelsesarbejdet i forhold til omverdenen er noget, der også her skal handles yderligere på.[36]

Udadtil tegner der sig hermed et sæt af ledetråde, der tilsammen danner et billede af en innovativ og progressiv skole. Der er en gryende bevidsthed om oversættelsesarbejdet. Tanken om innovation kan både rektor og projektleder således se for sig og har tænkt ind i en implementeringsproces. Spørgsmålet er, hvordan medarbejderne oplever implementeringen af innovation.

4.2.3. Medarbejdere: "Det kan godt være at alle æggene var i kurven, men de var ikke klasket sammen på den måde før"

Det er tydeligt, at der på Øregård Gymnasium er en vis fortolkningspluralistisk ramme omkring begrebet innovation og implementeringen heraf i de tre iagttagelsespositioner, både når det skal italesættes, oversættes og give mening. Dette kan tage udgangspunkt i, at der trods et ønske herom fra ledelsens side ikke hersker enighed om, hvad innovation indebærer, det vil sige en reel definition af begrebet. Det tyder på, at medarbejderne har en interesse i at sætte dagsordenen og kæmper om den for at få deres verdensbillede igennem. Det betyder også, at den, der har definitionsmagten, skal kæmpe for den hegemoniske diskurs.

Fra lærernes iagttagelsesposition og nærmere bestemt Jacob, der selv underviser i innovation, italesættes en ramme af både en indholdsmæssig og en pædagogisk karakter om betydningen af innovation, hvor der er vægt på praksis:

"[D]et handler om at give eleverne et rum, et kreativt rum, sådan at de kan få lov til at få ideer og holde en eller anden form for styring, så det udvikler sig til et produkt. Det skal det gøre. Det,

[35] Skolen har i erkendelse af, at der ikke er nok søgning til innovationsstudieretningen valgt, at de 10-15 der har søgt, skal læse sammen med international politik og økonomi.
[36] Øregård udbyder også innovation som konkret valgfag i 3g og har skakundervisning i 1g, der også ses som værende innovativt.

eleverne har lov til, er, at de kan tænke i øst og i vest og gøre fuldstændig det, de har lyst til. De har jo hænderne nede i det, der er den reelle innovation. De skal prøve at sætte nogle ting på en ny måde. Det er tit det, de gør, og de gør det ret godt." (B10: 4).

Den naturvidenskabelige lærer, Karen Sofie, udtrykker en diskurs om, at innovation kan komme i karambolage med kernefagligheden i undervisningen:

"Der skal være tid. Der skal altså være tid. Jeg synes det er svært med de hold, der er etårige at få presset det ind. At tage en uge ud, hvor vi sidder og fordyber os i det, vi har brugt en hel uge på bare at lære, og nu skal vi bruge en uge på at tænke kreativt, så er jeg allerede stresset, for så mangler jeg tid senere" (B10: 6).

Det ses, at lærerne er praksisorienterede og fokuserede på, hvad deres målgruppe, eleverne, får ud af innovation, frem for som på Ørestad at se det, som en del af skolens indbyggede DNA. Imidlertid spores der også i lærergruppen en vis tvivl eller ligefrem antagonismer vedrørende forankringen af definitionen, eller om der overhovedet eksisterer en sådan. Michael, der er den lærer, der i fællesskab med projektlederen har udarbejdet definitionen for innovation, italesætter Thors diskurs om, at innovation er nytænkning og at skabe værdi for andre:

"Vi har faktisk prøvet at definere det. Thor prøvede at definere det, og Pia har så bakket op og sagt, det er den måde, vi tænker innovation. Så det kan godt være man er uenig, eller hvad ved jeg. Men det er en meget klassisk definition. Innovation er noget, der skaber værdi for andre. Det er en bred definition. Det skaber, fordi du åbner verden for andre" (B10: 3).

Omvendt er Michael også den, der lige efter i en metafor siger: "Det kan godt være at alle æggene var i kurven, men de var ikke klasket sammen på den måde" (B10: 3). Og det rammer endnu engang billedet af medarbejderne i et løst koblet system med mange udlægninger af innovation, når Michael vælger at definere innovation anderledes end den definition, han lige har udlagt som skolens. Det kunne tyde på, at det kognitive kort, Thor har udlagt, ikke har den store gennemslagskraft. Også Thomas udtrykker en vis usikkerhed omkring betydningen af innovation, og her spores en interdiskursivitet i forhold til Michael og Thor: "Ordet innovation, skal klart defineres, det er meget vigtigt for mig. Hvad det egentlig er, er øh" (B10: 2). Thomas

mener ikke, at innovation er defineret og fortsætter med at skabe fragmentering om tilgangen til innovation ved at udtale, at skolens Innoweek alternativt kunne kaldes for en emneuge. Dette vidner om at innovationsdiskursen på Øregård har reminiscenser fra tidligere diskurser i gymnasieverdenen. Thomas er dog enig med projektlederen i, at innovation handler om at være løsningsorienteret, så på dette punkt kan der ses en enighed, hvilket er et gennemgående træk blandt alle interviewede i fokusgruppen. (B10). Der ses tydeligt, at der er støj mellem Øregårds kognitive kort for innovation og medarbejdernes sociale proces med begrebet. Der mangler overensstemmelse mellem medarbejdernes opfattelse af, hvordan innovation giver mening for dem i deres professionelle virke. Dette kommer også til udtryk ved, at Karen Sofie decideret har vanskeligt ved at italesætte innovation:

"Når jeg bruger det i øh, i naturvidenskab, der har vi det med, at du skal kunne de og de her ting og fagtermer. Men hele pointen med innovation er jo, at, øh, alt hvad vi har lært af nytænkning, fra eksempelvis bioteknologi, er innovativt. Det er lidt en måde, hvor man kan, øh, altså lidt et fremtidsperspektiv. Hvad kan vi bruge det til? Du sidder der og terper fagtermer med dine bøger, men hvad skal jeg bruge det til? Hvad er fremtiden med det her?" (B10: 2).

Her spores en klar tendens til at fagligheden ses som udfordret i relation til kravet om innovation på den måde, at eleven skal have et fagligt grundlag for at kunne skabe et innovativt produkt, der har værdi for andre. Som skrevet er der støj. Det hindrer, at medarbejdernes meningsdannelse kobler sig til hinanden i en gensidigt betinget adfærd. I ovenstående citat bevæger vi os således mellem italesættelse og oversættelse; den diskursive praksis bliver udfordret, idet den ligger i et spændingsfelt mellem på den ene side den kernefaglige praksis og en ny, udefrakommende innovationsdiskurs. Der er på den ene side en bevidsthed om innovation, og at det er væsentligt. På den anden side er der også en oversættelse, der med en traditionel stemme kalder på, at kernefagligheden skal være på plads først, og at ledelsen har et stykke arbejde at gøre her i forhold til at bane vejen for at skabe en ny diskursorden. Det er en diskurs, rektor er opmærksom på, for innovation "[....] giver ikke mening, hvis det ikke er fagligt forankret" (B8: 4). Michael udtrykker tilmed, at det kræver mere faglighed, for at man kan være ordentligt innovativ (B10: 2). Fra projektlederens side ses en nuance i forhold til forudsætningen om kernefaglighed, idet Thor udtrykker, at der er faglighed overalt, og at det derfor er "en pseudodebat", der er klassisk

for uddannelsessystemet: "[D]ér har man fag, og i virkeligheden, dér har man sager, altså man har et problem, der skal løses. Og dér er vi alt for gode til at sige, der findes ikke problemer, der findes kun grammatik eller teori eller sådan noget" (B9: 3). Det fremgår, at Thor ikke kun ønsker at udlægge et kognitivt kort for innovation, men også et kort der indtænker måden, der undervises på.

Udover kernefaglighedsdiskursen udfordres innovationsdiskursen af OK13 og den deraf følgende organisatoriske omstændighed i samfundet, diskursen om at spare, optimere og prioritere. I Innovationshuset var der for eksempel plads til, at tre klasser kunne have forelæsning samtidig, og det fik en konsekvens for lærerne "[…] når vi taler besparelser hist og pist, så siger folk, hvad skal vi bruge penge for til innovation? Var det ikke bedre at give dem til forberedelse" (B8: 6). Ifølge rektor fandt skolen dog den rette oversættelse ved ikke at tvinge lærerne til at skulle bruge innovationshuset, og det fik kritikken til at forsvinde.

Projektlederen ser også betydningsdimensionen med at få lærere til at deltage. Før OK13 kunne der gives ekstra timer for arbejdet med eksempelvis innovation eller afspadsering: "For øh, jeg har fået sværere og sværere ved at få ekstra timer og ekstra opgaver. Jeg kan ikke længere komme og sige, specielt til nogle medarbejdere, vil du ikke lige være med i det her forløb, for det er lige oppe over, og det bliver pissegodt" (B9: 11). Andre grupper er meget opmærksomme på, at det ikke står på deres årsopgørelse, og så vil de ikke deltage. En problemstilling, der kalder på, at flere ledetråde udlægges, for at motivere medarbejderne.

Fokusgruppeinterviewet rummer yderligere en interdiskursivitet i forhold til innovationsmotivationen, idet nogle lærere føler, at de til en vis grad har følt sig presset til at være med og, at OK13 har gjort, at "[f]olk holder igen. Meget" (B10: 12). En enkelt mener ligefrem, at OK13 har skabt klarhed i den betydning, at "[d]er er kommet fokus på det, vi har til vis grad været tvunget til" (B10: 11). Konsekvensen er en diskursiv kamp, hvor lærerne på den ene side ser innovation som en del af skolens fortælling om sig selv, og på den anden side har svært ved at udleve fortællingen. Medarbejderne ønsker sig et hegemoni i innovationsdiskursen, men mangler tydeligvis at få skabt den sociale proces, der etablerer grundlaget, for at det kognitive kort virker. Oversættelsen af innovationsdiskursen og implementeringen heraf bliver i

sidste instans derfor afhængig af enkelte personers incitament og kan være svær at realisere, da dele af lærerkollegiet vil have direkte modstand mod innovation. I fokusgruppeinterviewet italesættes direkte en modstandsdiskurs. Karen Sofie siger: "Der er rigtig mange der ikke gider", "Det er over 50 procent" (B10: 9). Michael understøtter dette ved at italesætte den klassiske privatpraktiserende lærer, som modstandens kerne: "[D]er er helt klart modstandslommer, som egentlig bare vil være privatpraktiserende undervisere, der går ind og passer deres egen undervisning" (B10: 9). Jacob afslutter med både at tage kollegerne i forsvar, og pointerer samtidig, at selv de, der bliver rubriceret i den innovationsvenlige gruppe, ikke bare hopper med på innovationsdiskursen:

"Prøv at høre her, det er krævende at gå ind i sådan en proces [...]. Det er svært, for alle mennesker skal indgå i en proces, hvor de skal yde noget ekstra og på dybt vand, hvor de ikke har været før. For mig er det klart, at der er nogen, der ikke har lyst. Og her på stedet, der er det sådan, at Thor, han skal da arbejde med at få folk med, også dem der har været med en gang før" (B10: 9).

Særligt det sidste, der omhandler dem, der har deltaget i Innoweek flere gange, er centralt for forståelsen af adopteringen af innovationsdiskursen, da alle i fokusgruppeinterviewet netop er deltagere i skolens innovationsflagskib Innoweek og/eller er undervisere i innovation. Heller ikke her er der en entydig opbakning til Thor og dennes definitionsmagt og ønske om, at innovation er vejen til at udvikle organisationen. Det peger tværtimod i retning af, at italesættelsen af innovation ikke helt bliver oversat til en videre implementering i organisationen, og at der ej heller blandt medarbejderne er konsensus om innovationsbegrebet. Organisationens løse koblinger fordrer derfor, at lederen skal skabe i handling, og at handlingen skal ses som en del af en proces. Meningen er ikke givet på forhånd, men det centrale er her, at handlingen, som projektlederen også siger, er intentionel, og det er den på Øregård.

4.2.4 Delkonklusion

På Øregård kan vi se en fortælling, der drejer sig om positionering i en konkurrencesituation med kommunens andre gymnasier, og dermed bliver innovation italesat som en rekrutteringsdagsorden for skolens elevgrundlag. Vi kan udlede, at Øregårds implementering af

innovation hviler på en stærk definitionsmagt sat af projektlederen. Den hegemoniske innovationsdiskurs afstikkes således fra iagttagelsespositionen på mellemledelsesniveauet. Den hegemoniske diskurs drejer sig både om at skabe værdi for andre og om at skabe et grundlag for en organisationsforandring. Den diskursive praksis er imidlertid diffus for medarbejderne. Ledelsen formår ikke at reducere fortolkningspluralismen til en hegemonisk diskurs, fordi der mangler fagligt input fra store dele af lærerkollegiet, som kunne sikre en remaking. Der spores med andre ord en vis usikkerhed om, hvorvidt en forankring af innovation har fundet sted i hele organisationen, og der udtales en modstandsdiskurs, som i særlig grad er udtalt fra naturvidenskabelig side. Modstandsdiskursen er båret af et værdisæt, der handler om et klassisk begreb om dannelse og faglighed. Denne har dybe rødder i den kulturelle selvforståelse og former en ideologisk klangbund for den sociale praksis, som kan virke regressiv for en leder, der vil implementere innovation. Det er tydeligt, at ledelsen dermed har vanskeligt ved at generere et kognitivt kort, der ud fra en fælles skaben i handling kunne bidrage til en lokal oversættelse, fordi meningsskabelsen bygger på en svag repræsentation af medarbejdere.

4.3. Et spørgsmål om meningsskabende implementering af innovation

Hvordan implementerer lederen innovation, så det bliver meningsskabende? Casen viser to fortællinger om, hvordan en politisk dagsorden i gymnasieskolens omverden spiller en rolle for, at innovation sættes i værk både på det pædagogiske og det organisatoriske plan. Vi ser to vidt forskellige måder at italesætte og oversætte innovation på i den lokale kontekst, der hver især kalder på forskellige måder at lede medarbejdere, så implementeringen bliver meningsskabende.

4.3.1. Italesættelse: Dannelse og konkurrence

Identitetskonstruktionerne på de to skoler i casen viser to diskurser om organisationer. Det essentielle i diskurserne er, hvorvidt innovation ses genetisk som del af skolens DNA, eller omvendt om innovation ses som et brud på tankesæt. Således stemmer diskursernes forskelligheder overens med Berger og Luckmanns nyinstitutionalistiske logik: Muligheden for at forandre og reformere afhænger af, hvor dybt forankrede rutiner der eksisterer i organisationens kultur. På Ørestad er skolens fortælling om sig selv, at det innovative er påkrævet som aktivitet, adfærdstræk og interesse hos både elever og medarbejdere, hvormed der etableres en tradition. På Øregård fortælles der om en skole, hvor innovation handler om

momentane brud på vaner i en allerede etableret dannelsestradition. Formålet er for begge at kunne agere i en konkurrencesituation om at forme en kreativ klasse af unge, der evner at tænke vidensøkonomisk og anvende viden kreativt og produktorienteret (Florida 2005: 93)[37]. På Amager skal Ørestad kapre elever, der kan se *i morgen* for sig i det, de gør *i dag*, hvilket indgår i skolens branding. I Gentofte skal Øregård skille sig ud i en skarp konkurrence om de ressourcestærke unge og indsluser derfor børn allerede fra 8. klasse under en innovativ dagsorden, der brander skolen i deres og lokalområdets bevidsthed. Hvordan får man inden for dette spektrum af identitet - med henvisning til Weicks teori - skabt følelsen af *orden, klarhed og rationalitet* i organisationen? Med det *retrospektive* blik har Ørestad kun en kort historik at trække på, som i sin vision har skrevet sig op imod en traditionel dannelsesforestilling ved bevidst at lade sig forstyrre af omverdenens tendenser og dermed åbne op for konkurrencesamfundet som ideologisk vilkår. Diskursen er et forsøg på at formulere en ny dannelsestænkning, dog uden om markedsøkonomiens begreber, og dermed sætte en ny gymnasiepædagogisk dagsorden. Til gengæld vil Øregårds rektor og projektleder gerne være eksplicitte omkring konkurrencediskursen for at vise, at man retrospektivt set har formået at være tidssvarende over et stort historisk spænd. Innovation er således her et redskab til at tilpasse sig *i morgen*.

4.3.2. Oversættelse: At kunne se tanken for sig

Fælles for de to gymnasier er, at man fra forskelligt afsæt arbejder progressivt med at finde en lokal oversættelse og legitimering af innovation, for at man kan *se tanken for sig*. Begge *skaber i handling* og er praksisorienterede i deres tilgang til oversættelsen. Ørestad lader stedets DNA vokse og blomstre med selvindlysende bred tilslutning. Det kommer til udtryk igennem et omfattende pædagogisk udviklingsarbejde med brug af en klar linje om efteruddannelse for næsten halvdelen af medarbejderne, der spreder kompetencerne effektivt gennem sidemandsoplæring. Den *kontinuérlige proces* med at udleve DNA'en gennem den diskursive praksis genererer således en fælles sprogliggørelse i form at skolens vidensmatrix. Denne vidensmatrix peger tilbage på ledetrådene, der giver innovation opmærksomhed.

[37] Florida formulerer om den kreative klasse, at den ikke vedrører økonomiske klassetilhørsforhold i klassisk forstand, men er en vidensøkonomisk nytte og ressource: "Den kreative klasse består af mennesker, der skaber økonomisk værdi ud fra deres kreativitet. […] Deres ejendom – der stammer fra deres kreative evne – er uhåndgribelig, fordi den bogstaveligt talt befinder sig inde i deres hoveder" (Florida 2005: 93)

Sprogliggørelsen opnår endog status af *best practice*, fordi den er så gennemført en lokal oversættelse, der vinder bred tilslutning.

Heroverfor står Øregård, hvor det at skabe i handling forbliver på det indledende stadie, fordi man ikke har en udbredt diskursiv praksis om innovation, der kan samle det i en fælles sprogliggørelse. Der er fra ledelsens side tale om en intentionel handling i forsøget på at definere innovation og udmønte det gennem en række ledetråde af aktiviteter, men da den endnu ikke indgår i en kontinuérlig proces, kan frøene af afgørende betydning blandt medarbejdernes forestillinger ikke samles op til et fælles sprog. Hvor Ørestad med *Viden i spil* som nyt dannelsesideal formår at samles om en tydelig hegemonisk diskurs for innovation, lader dette vente på sig på Øregård. Det tyder på, at der er støj i den kontinuérlige proces på Øregård. Der er snarere tale om divergerende oversættelser hos dem, der leger med - heriblandt lærerne i vores fokusgruppe -, som tilsammen kun tæller maksimalt en fjerdedel af lærerkollegiet. Den diskursive praksis er generelt på begge skoler overvejende præget af samfundsvidenskabelige og humanistiske medarbejderes input til oversættelsen. Her er vi fremme ved nældens rod, nemlig hvorvidt man som medarbejdere bider på krogen i en politisk motiveret diskurs. På Øregård har innovation ikke være en præmis for at være ansat og således ikke været en del af skolens kontinuérlige proces for sit pædagogiske og organisatoriske arbejde med at oversætte innovation, som det er på Ørestad. Dette lægger op til et medarbejderperspektiv på, hvordan lederen vinder fodslag om et politisk tiltag.

4.3.3. Medarbejdere: Det kognitive kort

For at forstå medarbejderperspektivet er det nødvendigt at gribe fat i den kontekst, medarbejderne indgår i og rette blikket mod de videns- og betydningssystemer, der har indlejret sig i organisationens sociale praksis. De kan være afgørende for, hvor modtagelig en medarbejderstab er over for idéerne i en policy. På begge gymnasier udfordres man af omverdensforandringer, der i stigende grad indsluser en konkurrencestatstænkning i gymnasiernes praksis og en neoliberal diskurs gennem alle reformerne siden 2005. Svaret på udfordringen ligger for lederen i samspillet mellem *social proces* og *plausibilitet*.

På Ørestad Gymnasium har hele den sociale proces siden grundlæggelsen i 2005 drejet sig om aspekter af innovation, der knytter organisationen sammen af gensidigt betinget adfærd. Innovation er en præmis for al aktivitet på både det pædagogiske og organisatoriske niveau. Derimod er innovation på Øregård Gymnasium blot et lille kapitel, der fylder under en tiendedel af skolens historie om mødet med omverdenens krav. Den sociale proces omkring innovation er en dagsorden, der på Øregård både har skullet sættes for at kunne få gennemslagskraft og derigennem iværksættes. Organisationer oparbejder med tiden en egen inerti, som også er skolens fortælling om sig selv, hvor spørgsmålet set indefra let bliver: Hvor mange af de vinde, der blæser i omverdenen, skal vi lukke ind? En måde at imødegå udfordringen på er derfor at se nye vinde som en del af lederens *kognitive kort*, der er genereret i samspil med medarbejderne, og som kan holdes op for dem og give dem plausibilitet for organisationens sociale proces. For at implementeringsledelsen skal kunne give mening, må lederen altså kunne skabe plausibilitet gennem organisationens sociale proces med innovation. Det er alt andet lige nemmest for lederen at få gennemslagskraft, hvis det formuleres som en ansættelsesmæssig præmis ligesom på Ørestad frem for et fagligt lystprincip som på Øregård.

En udfordring for det kognitive kort er imidlertid, når der kommer nye omverdensforandringer, der modarbejder implementeringsarbejdet med innovation. To eksempler på dette er til stede i vores case: OK13 og andre nye politisk motiverede pædagogiske diskurser. OK13 har begge steder grebet ind i innovationsiveren, når man ikke kan blive lønnet ekstra for en indsats med innovation, som i sin natur kræver, at man går ud over sine rutiner og dermed ofte bruger mere tid. På Ørestad begrundes håndteringen med, at man nu ikke lader alle de før uhæmmede innovative idéer komme til udtryk, men sorterer og dyrker de udvalgte.[38] På Øregård er der en tendens til, at OK13 hæmmer engagementet i udbredelsen af innovation både i forhold til deltagelse og idéudvikling. Som eksempler på nye politiske diskurser ses to situationer, der handler om løfteevne. På Ørestad imødekommes kravet ved, at man benytter didaktikken fra synlig læring i overtydeliggørelsen af det innovative arbejde med henblik på at målrette den pædagogik, der før i tiden lagde op til en mere åben, kreativ proces. På Øregård ses innovation af rektor som en af flere politiske idéer, og at den muligvis er ved at blive overhalet af andre, *såsom* løfteevne. Det kunne tyde på, at Øregård tænker innovation som en dagsorden blandt mange i

[38] Det fremgår dog ikke af vores data, om udvælgelsen berør på en kvalitativ vurdering, eller om det er tilfældigheder i forhold til, hvor meget der er plads til i medarbejderens årsplan.

skolens historie og altså ikke en dagsorden af særstatus eller som en, der også kan kobles med andre.

Det ses på begge skoler, at innovation bliver et meningsskabende referencepunkt for organisationens kognitive kort, der kobles til en generel idé om skolens identitet. Vilkåret, der banker på fra omverdenen, er konkurrencestatsideologien. På Ørestad bliver det den generelle idé om *Viden i spil*, der forskønner denne bagvedliggende ideologi, idet denne bliver underlagt en ny tolkning af dannelsesbegrebet, som gør den salgbar. På Øregård forbliver den generelle idé om innovation en gængs formulering om *at skabe værdi for andre*, men den tjener som et usminket strategisk træk i en virksomhedstænkning, hvor innovativ fornyelse både skal bakke op om, at skolen er konkurrencedygtig og forskønne et ubærligt konkurrencevilkår.

5. Diskussion af forandringsstrategiske perspektiver

Undersøgelsens grundantagelse er, at innovation er kommet for at blive. Det er ikke uvæsentligt, hvordan man oversætter et politisk tiltag med gennemslagskraft, fordi man skal have medejerskab i organisationen. Casen viser, at sproget skaber virkeligheden i en organisation, men at det sker med en konsekvent inddragelse af medarbejdernes forestillinger, der fører til en lokal oversættelse over tid. Forum for denne oversættelse er den diskursive praksis, der finder sted relationelt blandt de ansatte. Den diskursive praksis kan på denne måde generere et kognitivt kort for innovation. Ledelsen skal samle frøene af medarbejdernes forestillinger op og mediere fortolkningspluralismen, for at denne kan samles til en hegemonisk diskurs, man kan lede på. Diskursiv praksis kan dog ikke stå alene, hvis lederen ikke har blik for, hvordan omstændigheder for den sociale praksis påvirker medarbejdernes forestillingsverden og holdninger. Hvordan bliver det således meningsskabende, når innovation for nogle medarbejdere kiler sig ind i en antagonisme mellem de ideologiske værdier, der ligger i forestillingerne om dannelse og konkurrence?

Midlet til at træde en meningsskabende sti ligger i, hvordan ledelsen lægger op til at få tegnet det kognitive kort ud fra en skaben i handling. Man kan ud fra Weick anskue det kognitive kort som genereret af den diskursive praksis og giver en lokal oversættelse af en politisk idé. Ifølge Weick er det kognitive kort genereret og vedtaget kollektivt ud fra de fælles forestillinger (Weick 1979:

131). Hammer og Høpfner udlægger Weicks kognitive kort[39] som noget, der kan styre og ændre på tilslutningen blandt medarbejderne ved at omkode de grundlæggende antagelser:

"[Kognitive kort] forklarer sammenhænge mellem ting og gør det muligt at tale om disse ting ud fra deres sammenhæng. Disse kort kan sammenlignes med det, man inden for kulturteorierne kalder for basale grundlæggende antagelser, som er styrende for vores valg og handlinger. Det er kort, som mindsker flertydigheden for os, når vi skal beslutte os eller foretage handlinger i forhold til vores opgaveløsning." (Hammer og Høpner 2014: 45)

Den gensidigt betingede adfærd er vejen til at etablere et kognitivt kort om forandringsstrategi. Lederens fornemmelse for konteksten er således essentiel, for at det kognitive kort kan skabe en mening af nye grundlæggende antagelser. Kortet bliver dog ikke til af sig selv, men ved at lederen fortolker de diskursive kampe, formulerer en rationel og klar dagsorden gennem nogle billeddannende italesættelser og ud fra disse skaber en hegemonisk diskurs. Her er det lederens opgave at foretage en *timeout* i Weicks forstand for at gøre sig begreb om konteksten.

En timeout vil med Weick sige, at man sætter parentes om den aktuelle forståelse af innovation. Det er således den, der viser sig i de diskursive kampe i organisationen. Hermed kan man indlede en forandringsstrategi. Weicks syn på strategisk ledelse drejer sig om, at forandring ikke lægger op til en radikal intervention, da forandringen er forhåndenværende og kontinuérlig. Forandringen kan dog gribes strategisk an ved de tre faser i en intervention: *fastfrysning, rebalancering og optøning*, som er en måde at give særlig opmærksomhed på (Hammer og Høpner 2014: 136). Forandringspotentialet ligger således i at anerkende modstand og flertydighed om innovation, dvs, at samle frøene af mening op for at give klarhed og rationalitet. Her sker fastfysningen. I rebalanceringen genfortolkes forståelsen i en ny rammesætning, som kan være input fra den politiske omverden, der spiller ind på den sociale praksis. I optøningsfasen skal lederen improvisere ud fra den læring, denne får gennem ledetrådene om innovation på skolen og oversætte situationen til et nyt kognitivt kort.

[39] Hammer og Høpfner oversætter Weicks begreb om *cognitive map* til mentalt kort. Vi har valgt at oversætter tættere på Weick, fordi begrebet rummer den billeddannende tankekraft, som meningsskabelsen giver.

På Ørestad er det kognitive kort for innovation en grundlæggende antagelse i skolens fortælling om sig selv. De diskursive kampe mellem dannelses- og konkurrencediskurserne har på forhånd fundet en hegemoni, der er naturaliseret i skolens egen oversættelse af innovationsbegrebet. Flertydigheden er blevet reduceret. Dog er det kognitive kort tilsyneladende også under forvandling, fordi innovation på Ørestad er en flydende betegner bag værdigrundlaget, der kan rumme ny meningspluralitet fra den politiske kontekst. Fastfrysningen kan være, når Ørestad skal forholde sig til fx løfteevne, der giver anledning til en ny diskursiv kamp betinget af en optimeringsideologi. Her sætter krav om uddannelsers effektivitet det kreative ved innovationsbegrebet på spidsen. Ledelsen forsøger at rebalancere den innovative DNA med teorien om synlig læring i endnu en nyoversættelse. Foreløbigt sker dette, uden at udfordringen fjerner det innovative afsæt, men det stiller krav til lederen om fortsat at italesætte i optøningsfasen, hvor skolen er på vej hen.

På Øregård er det kognitive kort for innovation under tilblivelse, men er ikke en grundlæggende antagelse. Her er de indledende diskursive kampe ikke afsluttet, men det er oplagt for rektor og projektleder at fastfryse dem. Heraf kan ledelsen udlede en hegemonisk diskurs, som medierer fortolkningspluralismen på en måde, der rummer flertydigheden ud fra skolens ledetråde om sig selv som værende progressiv. Der er mulighed for at rebalancere tilstanden ved ikke kun at gøre det lystbetonet, om man som medarbejder vil deltage i den diskursive praksis. Såfremt alle individer bidrager med egne fortolkninger, muliggøres ejerskabet. Derfor er det oplagt for lederen at øge intensiteten omkring det pædagogiske udviklingsarbejde, hvor lærerne bringer faglighed i spil. Formålet er her ikke blot at give mening på organisationens mesoniveau, men også at få refleksionen med fra mikroniveauet. Optøningen sker, når medarbejderen bliver en aktiv part i det meningsgenererende organisatoriske miljø, hvor der kommer noget på spil. Man har fået en aktie i foretagendet med det nye kognitive kort. Her ledes vi videre til et spørgsmål om medarbejderen som *stakeholder*.

Hvilken aktie har medarbejderne forstået som stakeholdere på de to gymnasier, når man ønsker en meningsskabende strategi? På Ørestad kan man umiddelbart se, at der er noget på spil, fordi de innovative værdier er normsættende for skolens miljø og således automatisk ekskluderer alle, der ikke deler samme holdning. Medarbejderne forventes at deltage innovativt og bidrage til

innovationsdiskursen, fordi det har værdi i organisationens DNA. Det er vanskeligt at unddrage sig omverdenens forstyrrelser i skolens kultur, da de innovative ledetråde er så synlige - selv i den arkitektoniske symbolik. Et spørgsmål er dog, hvor meget en skole kan blive ved med at lade sig forstyrre af omverdenen, uden at de kulturelle værdier udvandes.

Set ud fra optikken om medarbejderne som stakeholdere behøver der ikke umiddelbart at være noget på spil på Øregård, så længe den 'akademiske opdragelse' kan opretholde en modstand. Ser man omvendt på værdigrundlagets udgangspunkt om faglighed, fællesskab og dannelse kan der ligge en uudtalt forventning om at komme med en faglig kvalificering af innovation i den mellemfaglige diskursive praksis, der finder sted i fællesskabet. Dannelse koblet med fællesskab kan således også handle om at vise medansvar for organisationens udvikling og således skabe værdi for andre ud fra sin faglige aktie. På Øregård er man opmærksomme på omverdenens forstyrrelser, og man handler aktivt i spil med omverdenen. Det er en oplagt opgave for projektlederen at iværksatte en skaben i handling, således at de faglige aktier bringes bredt i spil. Der er allerede tegn på en sådan udvikling; signalet ligger i ansættelsen af både en projektleder og en koordinator, og beviset for en gryende udbredelse så man med seneste Innoweek i 2015, der viste engagement fra alle fakulteter (B10: 5). Det næste er imidlertid at brede ledetrådene ud fra de igangværende aktiviteter, så den skabende handling fortsætter også i den løbende diskursive praksis, der kan udmunde i skolens eget sprog for innovation.

Noget tyder på, at vi har fremskrevet Ørestad som eksempel på en best practice for en organisation, der kan implementere en policy. Eksemplet viser, hvordan der genereres en lokal oversættelse, hvor medarbejderne har et naturligt og dermed meningsskabende forhold til innovation. Er det imidlertid så eksemplarisk, at Øregård kan benytte modellen fra Ørestad i sin egen oversættelse? Svaret er hurtigt givet: Nej! Konteksten for de to gymnasier er vidt forskellige, om end begge har været reformgymnasier i deres udgangspunkt og dermed i deres natur er åbne over for omverdenen. Ørestad er født lige ind i konkurrencesamfundet og har i forhold til innovation et priviligeret udgangspunkt, fordi det danner afsæt for stedets identitetskonstruktion. Øregård har en anden retrospektiv platform, hvor traditionen og historien i sig selv har et eget hegemoni, der former stedets identitet og både besværliggør innovationsdiskursen og reducerer innovation til en tilføjelse i en større kontekst.

Ved hjælp af diskursanalysen og teorien om meningsskabelse ser vi, hvordan implementering af innovation kalder på en forandringsstrategi, der ved en timeout har blik for fortolkningspluralisme, der inddrager medarbejderne som stakeholdere og dermed lægger op til at skabe et kognitivt kort for organisationen. Det kognitive kort skal afspejle den kontekst, en organisation befinder sig i - både den politiske omverden og den interne kultur. Hvis man ikke kan aflæse og inddrage konteksten, kan man ikke oversætte innovation til en lokal udgave, der har gennemslagskraft. Dette underbygger den socialkonstruktivistiske pointe, at en organisation i sig selv ikke er andet end den menneskelige aktivitet udspændt mellem omverdenen og organisationens medarbejdere. Lederens opgave er at oversætte innovation og give det mening både internt for medarbejderne og eleverne og eksternt i omverdenen, for at innovation bliver til en del af skolens fortælling.

6. Konklusion

Når vi antager, at innovation er kommet for at blive, berører vi to niveauer i gymnasieskolen: Det pædagogiske niveau om kerneydelsen, der er rettet mod elevernes læring, og det organisatoriske niveau, der er rettet mod ledelsen af medarbejderne. Innovationsdagsordenen fletter de to niveauer sammen, hvilket kan give et benspænd for implementeringsprocessen. Det drejer sig for det første om, at gymnasieskolen skal kunne matche omverdenens krav om en tidssvarende uddannelse, der forbereder eleverne på at kunne begå sig i en global konkurrencesituation. Dette udmunder i en stærk formålsretning af det klassiske dannelsesbegreb, der gør innovation til ny dannelse. For det andet drejer det sig om at forene kerneydelsen med en offentlig diskurs omkring ressourceoptimering, der betyder, at medarbejdere skal levere mere på kortere tid.

Moderniseringen af den offentlige sektor er rettet mod et neoliberalt funderet ønske om mere værdiskabelse, hvilket stiller krav om målrationalitet og output-orientering. For medarbejderen betyder det, at man ikke kan forlade sig på kernefagligheden alene, men må se grænseflader til en verden udenfor. Her kan innovation blive et brugbart pædagogisk redskab. Omvendt kan krav om optimering, som OK13 og løfteevne på forskellig vis lægger op til, være en stopklods for innovationsiveren. Dette sætter lederen i et stadigt dilemma omkring den innovative dagsorden, fordi lederen både skal facilitere kernefaglig kvalitet, gøde grunden for at give mening til

omverdensforstyrrelser og samtidig sikre optimeringen af organisationens ressourcer med henvisning til sin resultatlønskontrakt og ledelsesret. Undersøgelsen har afsæt i disse udfordringer for ledere og lærere og skriver sig dermed ind i en diskurs om moderniseringen af den offentlige sektor.

Afhandlingen bygger på data fra seks semistrukturerede interview på gymnasierne Ørestad og Øregård. De er struktureret omkring, hvordan skolerne italesætter og oversætter innovation, og hvordan det giver mening for medarbejderne i organisationen i samspillet mellem ledelse og lærere. Styrken ved interviewene er, at alle deltagere har en aktie og interesse i arbejdet med innovation, og igennem fokusgrupperne får vi et nuanceret billede innovationsdiskursen på skolen. De har alle noget på spil, når vi rejser denne dagsorden. Svagheden er, at rektorernes udvælgelse af fokusgrupperne giver os en intenderet diskurs. Vi kan ikke undgå at have skrevet os ind i de to skolers egen intenderede storytelling uanset de metodiske forbehold, vi tager. Sigtet med interviewene har dog ikke primært været at belyse modstanden med innovation blandt medarbejderne, men at belyse, hvordan ledelserne får oversat innovation og skabt mening med innovation i organisationerne.

Teorirammen giver os en socialkonstruktivistisk tilgang til empirien. Vi har i særlig grad benyttet to teoretiske perspektiver. Med Røviks nyinstitutionelle oversættelsesbegreb har vi kunnet afkode, hvordan skolerne implementerer innovation ved at oversætte policyen i spil mellem organisation og omverden. Med Weicks teori om meningsskabende ledelse har vi særligt fokuseret på den enkelte organisations implementeringsarbejde. Brugen af Weicks syv karakteristika for en meningsskabende ledelsesstrategi underbygger strukturen både for interviewguiden og analyserne. Teorien spiller sammen med Faircloughs diskursanalyse, fordi den kvalificerer blikket for italesættelsene af innovation. Vi kan hermed se, hvordan sprogliggørelsen er identitetsskabende i organisationen, hvordan den diskursive praksis i de lokale relationer skaber en diskursorden for oversættelsen, og endelig hvordan videns- og betydningssystemer spiller en afgørende rolle i den sociale praksis bag den hegemoniske diskurs.

Vi har analyseret, hvordan innovation italesættes som meningsskabende ledelsesstrategi. Trianguleringen mellem empiri, teori og metode danner grundlag for vores konklusion. Den

diskursive praksis er det sprogliggørende rum, hvor oversættelsen af innovation finder sted. Oversættelsen medierer, hvordan organisationen italesættelser innovation og genererer det kognitive kort i samspil mellem ledelse og medarbejdere. Her skal lederen have blik for den sociale praksis bag innovationsdiskursen, hvor de ideologiske værdier om dannelse og konkurrence påvirker medarbejdernes forestillingsverden. Vi ser, hvordan den gensidigt betingede adfærd i spændingen mellem lederens fokus på plausibilitet og organisationens sociale proces bliver det springende punkt i strategien. Lederen kan her samle frøene op fra meningspluralismen i medarbejderkonteksten, reducere flertydigheden i italesættelserne om innovation til en hegemonisk diskurs og på denne baggrund tegne det kognitive kort, der kan ledes på. Hvis det skal være en succes, skal lederen betragte medarbejderne som stakeholdere, der således har noget på spil.

Vi kan også konkludere, at undersøgelsens præmis om innovation giver Ørestad en særstatus, hvormed man kan anskue gymnasiets håndtering som best practice på feltet. Det giver undersøgelsen en indbygget tendens. Mange gymnasier kunne således tænkes at have meget sværere ved at implementere innovation end Øregård. Øregård er eksempelvis eksplicit i sin bekendelse til konkurrenceparametrene, progressiv i sine tiltag til innovation og åben over for omverdenen. Styrken ved undersøgelsen er, at de to gymnasiers afsæt er markante som reformgymnasier fra hver sin epoke. Hermed kan vi tolke på betydningen af de historiske kontekster, hvori policies implementeres og møder et gymnasiums identitet. Svagheden er, at et større sammenligningsgrundlag ville have nuanceret billedet. Hvis vi skulle gå videre med en ny undersøgelse, havde det været interessant at afdække betydningen af præmisser som: demografi, geografisk placering, andre etniske og religiøse dominanser i elevgruppen eller blot andre kulturelle profiler. Man må således have det forbehold med vores undersøgelse, at vi med andre policies som præmis kunne have vendt billedet rundt, så det havde været Øregård, der viste sig som best practice. Omvendt er pointen med denne indbyggede tendens netop at vise, hvordan forskellige præmisser giver forskellige vilkår både for at implementere en policy og for at udvikle og oversætte indholdet i en lokal organisatorisk kontekst.

Er innovation kommet for at blive? I sig selv er spørgsmålet et paradoks, for innovation vil i sin natur altid være i bevægelse. Svaret afhænger af øjnene, der ser. Det ene blik handler om, at

innovation skaber nyt af værdi, fordi man medtænker en relevans i forhold til omverdenens behov. Det andet blik handler om, hvorvidt vi da ikke altid har været innovative og fundet løsninger med udgangspunkt i stærk kernefaglighed. Uanset hvilket blik man har, vurderer vi, at det er væsentligt for gymnasieuddannelsen at være åben over for omverdenen. Den skal være tidssvarende både i sin pædagogiske og organisatoriske tilgang, og her giver innovation en mulighed for hele tiden at have en interaktion med omverdenen. Interaktionen kan være en produktiv forstyrrelse af eksisterende diskurser om læring og faglighed. Kan en skole imidlertid blive ved med at lade sig forstyrre af omverdenen, uden at de kulturelle værdier udvandes? Innovation vil efter vores vurdering altid være meningsskabende, hvis lederen formår at italesætte innovation på en måde, hvorpå medarbejdernes faglige horisont og skolens identitet spiller ind på den fælles oversættelse.

Litteratur:

Bakka, Jørgen og Eigil Fivelsdal (2004): *Organisationsteori - Struktur, kultur, processer.* København: Handelshøjskolens Forlag.

Bason, Christian (2007): *Velfærdsinnovation. Ledelse af nytænkning i den offentlige sektor*. Kbh: Børsens Forlag.

Berger, Peter L. og Thomas Luckmann (1987 [1966]): *Den sociale konstruktion af virkeligheden. En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof Forlag.

Bertelsen, Eva (2010): "Når glas beskytter. Om eksponering og synlighed i nyt dansk gymnasiebyggeri". In: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 3,* s. 44-53

Bowe, Richard, Stephen Ball og Anne Gold (1992): *Reforming Education and Changing Schools*. London og New York: Routledge

Christensen, Torben Spanget, Peter Hobel og Michael Paulsen (2010): *Innovation i Gymnasiet*, rapport 1 august 2010, Gymnasiepædagogik 89. Odense: SDU/IKV

Christensen, Torben Spanget, Peter Hobel og Michael Paulsen (2011): *Innovation i Gymnasiet*, Rapport 2 juni 2011, Gymnasiepædagogik 82. Odense: SDU/IKV

Christensen, Torben Spanget, Peter Hobel og Michael Paulsen (2012): *Innovation i Gymnasiet*, Rapport 3 og 4 Gymnasiepædagogik 89. Odense: SDU/IFPR

Center for Offentlig Innovation, COI, (2014): *Handlingsplan*. Kbh.

Center for Offentlig Innovation, COI, (2015): *Innovationsbarometret. Foreløbig baggrundsrapport.* Kbh. http://innovationsbarometer.coi.dk/ besøgt 04.06.15 kl. 13.38

Darsø, Lotte (2011): *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

EVA (2014): *Innovation i de videregående uddannelser*, http://www.eva.dk/projekter/2014/innovation-i-de-videregaende-uddannelser

Fairclough, Norman (2012): *Kritisk diskursanalyse*, Kbh.: Hans Reitzel

Florida, Richard (2005 [2001]): *Den kreative klasse – og hvordan den forandrer arbejde, fritid, samfund og hverdagsliv*. Aarhus: Klim

Hammer, Sverre og James Høpner (2014): *Meningsskabelse, organisering og ledelse*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hattie, John (2013): *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo

Hattie, John (2007): "The power of feedback", in: *Review of Educational Research vol 77, No 1.* American Educational Research Association, http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/77/1/81, besøgt 13. august 2009.

Hood, Christopher (1991): "A Public Management for all Seasons", Public Administration Vol 69 Spring 1991

Jørgensen, Marianne Winther og Louise Philips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode.* Frederiksberg: Samfundslitteratur/Roskilde Universitetsforlag.

Klausen, Kurt Claudi (2001): *Skulle det være noget særligt? - organisation og ledelse i det offentlige.* Kbh: Børsens Forlag A/S

Kvale, Steiner og Svend Brinkmann (2009): *InterView. Introduktion til et håndværk.* 2. udgave. Kbh: Hans Reitzels Forlag.

Larsen, Mette Vinther og Jørgen Gulddahl Rasmussen (2013): *Strategisk ledelse som meningsskabende processer.* Kbh: Djøfs Forlag.

Møller, Jørn Kjølseth og Steen Hvid (2013): *Den undersøgende leder - metoder til dataindsamling og dataanvendelse.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Nielsen, Mie Femø (2010): *Fortolkningsledelse. Mellemlederens kommunikative arbejde med værdier og kulturskabelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Nielsen, Mie Femø (2014): *Strategisk kommunikation*. 2. reviderede og udvidede udgave. Kbh.: Akademisk forlag.

Nielsen, Vibeke Lehmann (2011): "Implementeringsteori. Implementeringsperspektiver og frontlinjemedarbejderadfærd", in: Berg-Sørensen, Anders, Caroline Grøn og Hanne Voss Hansen: *Organiseringen af den offentlige sektor. Grundbog i offentlig forvaltning*, Kbh: Hans Retzels Forlag.

Ravn, Jacob, Claus Nygaard og Peter Hull Kristensen: "Agentteori til analyse af strategizing". In: Nygaard, Claus red. (2006): *Strategizing - kontekstuel virksomhedsteori.* Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Pedersen, Ove K. (2011): *Konkurrencestaten*, Kbh: Hans Reitzels Forlag.

Produktivitetskommissionen: (2013a) *Analyserapport 2. Konkurrence, internationalisering og regulering*, http://produktivitetskommissionen.dk/publikationer, besøgt 19.12.2014 kl. 15.44

Produktivitetskommissionen: (2013b) *Analyserapport 4. Innovation i uddannelserne*, http://produktivitetskommissionen.dk/publikationer, besøgt 19.12.2014 kl. 15.46

Regeringen (2014): *Gymnasier til fremtiden*, https://uvm.dk/~/media/UVM/Filer/Udd/Gym/GYMudspil/141201_Gymnasier_til_fremtiden.pdf , besøgt 3.12.14 kl. 12.30

Regeringen (2012): Innovationsstrategi, http://ufm.dk/forskning-og-innovation/politiske-indsatsomrader/innovationsstrategi, besøgt 27.05.2015 kl. 17.30

Røvik, Kjell Arne (2014): *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon.* Oslo: Universitetsforlaget.

Raae, Peter Henrik (2011): *Implementeringsledelse. Ledelse af den dobbelte gymnasiereforms implementering*. Gymnasiepædagogik Nr. 85, Odense: IFPR/SDU

Raae, Peter Henrik (2008): *Når rektor tænker organisation*, Gymnasiepædagogik 67, SDU/IFPR, http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Om_SDU/Institutter/Ifpr/Gymnasiepaedgogik/67.pdf, besøgt 21.05.2014

Raae, Peter Henrik og Katrin Hjort (2014): *Velfærdsledelse i gymnasiet. Hvorfor og hvordan?* Kbh: Gymnasieskolernes Rektorforening.

Smircich, Linda og Gareth Morgan (1982): "Leadership: The Management of Meaning", *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 18, No 3.

Strike, Vanessa M. og Claus Rerup (2015): "Mediated sensemaking", *Academy of Management Journal*, published online before print, 9. february 2015, doi: 10.5465/amj.2012.0665

Undervisningsministeriet: (2011) Bekendtgørelse om uddannelse til studentereksamen. https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Kap1, besøgt 5/3 2011, kl. 12.29

Weber, Max (1995): *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd.* Kbh: Nansensgade Antikvariat

Weick, Karl E. (1995): *Sensemaking in Organizations*. Michigan: Blackwell

Weick, Karl E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. Boston: Addison Wesley Publishing/Pearson

Weick, Karl E (1976): "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: *Administrative Science Quarterly*, March 1976, Volume 21

Winther, Søren C. og Vibeke Lehmann (2008): *Implementering af politik*. Århus: Academica.

Bilagsliste

1) Data for casens respondenter på Ørestad og Øregård.
2) Interviewguide for rektor
3) Interviewguide for mellemledelsesniveau - koordinator/projektleder
4) Interviewguide for fokusgruppe
5) Interview med rektor for Ørestad Allan Kjær Andersen
6) Interview med studieretningskoordinator på Ørestad Karen Wagner
7) Interview med fokusgruppe på Ørestad
8) Interview med rektor for Øregård Pia Nyring
9) Interview med projektleder på Øregård Thor Banke Hansen
10) Interview med fokusgruppe på Øregård
11) Plan for videns- og kompetenceudvikling på Ørestad Gymnasium [formulering af konceptet Viden i spil]
12) Strategi og politikker [Værdigrundlag for Ørestad Gymnasium], http://www.oerestadgym.dk/om-ørestad-gymnasium/strategi-og-politikker
13) Rektors resultatlønskontrakt, Ørestad Gymnasium
14) De femårige gymnasieforløb i Gentofte Kommune 2015
15) Velkomstprogram og projektbeskrivelse for Innoweek den 5-9- januar 2015, Mord på Øregård Gymnasium
16) Værdigrundlag for Øregård Gymnasium

17) Rektors resultatlønskontrakt, Øregård Gymnasium http://www.oregard.dk/fileadmin/user_upload/documents/Rektors_resultatloenskontrakt_1415.pdf, besøgt 16/6 2015 kl. 14.20

18) Referat af bestyrelsesmøde nr. 35 på Øregård Gymnasium, den 24/9 2014, punkt 6 http://www.oregard.dk/fileadmin/user_upload/Ref_best_nr_35_240914.pdf, besøgt 16/6 2015 kl. 14.21

Øvrige materialer - websteder:

INDEX: Design To Improve Life, http://www.designtoimprovelifeeducation.dk/da/content/design-improve-life-kompasset, besøgt 16/6 2015 kl. 14.22

Facebookside: CSR for ØG. Innoweek 2013. https://www.facebook.com/pages/CSR-for-%C3%98G-Innoweek-2013/454432578001037?fref=ts Besøgt 6/7 2015.

Facebookside: Green Denmark Øregård Gymnasium. Innoweek 2012. https://www.facebook.com/InnoWeek2012?fref=ts Besøgt 6/7 2015.

Facebookside: Mord på Øregård Gymnasium. Innoweek 2015. https://www.facebook.com/pages/Innoweek-2015/546344175466542?fref=ts Besøgt 6/7 2015.