

RAPPORTER FRÅN TANKESMEDJAN

Rapport 6, 2012; Skolledarens utmaning.

Att leda en pedagogisk verksamhet framgångsrikt.



Rapporter från Tankesmedjan

Rapporter från Tankesmedjan

RAPPORT 6, 2012

Skolledarens utmaning.

Att leda en pedagogisk verksamhet
framgångsrikt.

**TANKE
SMEDJAN**

Tankesmedjan är ett samarbete mellan skolförvaltningarna Lunds stad,
Lund Östra, Höganäs, Hörby, Kristianstad, Landskrona stad,
Landskrona-Kävlinge-Svalövs gymnasieförbund, Simrishamn,
Högskolan Kristianstad och Malmö högskola.

Innehåll

| | |
|---|----|
| En tankesmedja kring skolledarskap | 7 |
| Tankarna bakom tankesmedjan | 8 |
| Tankesmedjans organisation..... | 8 |
| Det krävs mod att förändra! | 10 |
| Men vad är då mod? | 11 |
| Rektor A:s berättelse | 11 |
| Rektor B:s berättelse ”Ett mod med förhinder” | 15 |
| Rektor C | 17 |
| Rektors mod att förändra. | 21 |
| Referenser | 27 |
| Är rektor till för det rektor vill? | 28 |
| Utgångspunkten för vårt arbete..... | 29 |
| Samtal kring det pedagogiska ledarskapet..... | 29 |
| Referenser | 37 |
| Pedagogiskt ledarskap | 38 |
| Begreppet pedagogiskt ledarskap | 38 |
| Utgå från chef istället | 40 |
| Komplexitet och rörelse | 41 |
| Referenser | 42 |
| Kommentar till ”Är rektor till för det rektor vill?” | 43 |
| Referenser | 44 |
| Rektor som relationsskapare | 45 |
| Inledning | 45 |
| Bemötande – Rektor A:s berättelse | 46 |
| Relationer – Rektor B:s berättelse | 48 |
| Fallbeskrivning – Rektor C:s berättelse | 50 |
| Avslutande reflektioner kring relationer. | 52 |

| | |
|--|----|
| Relation som centralt i vardagens ledarskap | 54 |
| Några avslutande ord | 57 |
| Referenser | 59 |
| Utforskande skolor | 60 |
| Referenser | 62 |
| Om organiserad komplexitet: villkor för skolledare | 63 |
| Inledning | 63 |
| Skolan som ”organiserad komplexitet” | 65 |
| Så, vad karakteriserar Organiserad Komplexitet | 70 |
| Referenser | 74 |
| Utmaningen att ta vara på medarbetarnas analyser | 76 |
| Illustrationer och skisser från tre studier: | 79 |
| Illustrationsmöjligheter och pedagogiskt kapital | 87 |
| Referenser | 91 |
| Bilaga 1 | 92 |

En tankesmedja kring skolledarskap

TANKESMEDJAN ”Skolledarens utmaning – att leda en pedagogisk verksamhet framgångsrikt” skiljer sig från de tidigare tankesmedjorna 1–5 genom att den har identifierat en yrkeskategori inom skolan, ledaren, och består enbart av skolledare. Ledarna kommer dock från alla kommunala skolformer, förskolan, grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Tankesmedjan ville, med utgångspunkt i det vardagliga arbetet som ledare för en pedagogisk verksamhet, lyfta fram möjligheter och svårigheter i att förändra och utveckla den, och vad som krävs av ledaren för att bli framgångsrik i sitt arbete.

Arbetet i tankesmedjan formerades tidigt, genom en aktiv deltagarprocess, till att behandla tre olika områden, som också blev grunden för de tre grupper som det primära arbetet skedde i, dessa är: ”Mod att våga”, Är rektor till för det rektor vill” och ”Rektor som relationsskapare”

Tankesmedjans arbete presenterades och diskuterades, förutom på mitt- och slutseminarierna, även på ett möte med alla skolledare från Lund Öster den 20 juni 2011 och vidare som en del av Skolledarkonferensen på Tylösand 28–29 september 2011.

Rapporten som nu följer är strukturerad kring tre huvudkapitel som baseras på arbetet av de tre arbetsgrupperna. De två forskarna från Malmö högskola och Högskolan Kristianstad har bidragit del med kommentarer på de tre kapitlen, dels med egna tankar och problematiseringar kring ledarskap i egna kapitel.

Tankarna bakom tankesmedjan

Den föreliggande tankesmedjan som ligger till grund för denna rapport utgick från uppdragsformuleringen: Skolledarens utmaning – Att leda en pedagogisk verksamhet framgångsrikt. Hur utvecklar jag engagemang, relationer, kommunikation, empati och bemötande?

Med utgångspunkt från kapitel 7 i Tankesmedjan ”*Kunskapssyn och kompetensbehov i framtidens samhälle*” fortsätter vi att fokusera på skolledarens uppdrag i en föränderlig värld. Du hittar rapporten som en pdf på <http://www.tankesmedjan.nu/filarkiv/slutrapporti>

Tankesmedjan förväntades enligt den inledande problemformuleringen att arbeta med ledarskapets problematik i förskolan och skolan, vad är det för faktorer som påverkar ledarskap? Ingående begrepp var värdegrund i organisationen samt kommunikation-dialog-förmedling-delaktighet. Det ställdes också vissa öppna frågor kring vilka krav som kan ställas på ledarskap avseende relationer och mänskliga möten där följande tankar väcktes:

- Relationer/relaterande och kommunikation mellan ledare/medarbetare, ledare/elev
- Kommunikation
- Engagemang mellan ledare/medarbetare, ledare/elev
- Empati, etik och moral mellan ledare/medarbetare, ledare/elev
- Bemötande mellan ledare/medarbetare, ledare/elev

Tankesmedjans organisation

Tankesmedjan som övergripande organisation är ett samarbete mellan ett antal kommuner i Skåne, samt Malmö högskola och Högskolan Kristianstad. Den löpande verksamheten är upplagd kring ett-åriga tankesmedjor där yrkesverksamma pedagoger, skolledare samt forskare/lärare från Malmö högskola och Högskolan Kristianstad träffas för att bearbeta ett skolrelaterat problemområde. Detta problemområde har i förväg formulerats i samråd mellan de intresserade kommunerna och högskolorna. Den aktuella tankesmedjan har sedan till syfte att bearbeta det föreliggande problemet och därigenom föreslå strategier och användbara lösningsförslag.

TANKESMEDJANS ARBETE ÄR INDELAT I TRE FASER:

Orienteringsfas: problematisering – vad skall belysas? Under denna

del ligger då frågor kring avgränsningar, förtydligande och vad som redan finns dokumenterat?

Fördjupningsfas: under denna del är deltagarna aktiva genom undersökningar på fältet. De studerar, diskuterar och problematiserar litteratur och frågor som väcks. Det kan också vara aktuellt att bjuda in föreläsare eller hålla seminarier med externa deltagare.

Dokumentationsfas: i denna slutfas är det då dags för sammanställningar och rapportskrivning. Deltagarna får också stöd genom redovisning vid två seminarier, där tillfälle ges att redovisa och diskutera preliminära resultat.

Tankesmedjan träffas regelbundet under ca ett års tid. Antal träffar kan variera mellan de olika tankesmedjorna men vanligt är en träff med hela tankesmedjan i månaden. Om tankesmedjan delas in i ett antal arbetsgrupper, vilket förekommer, kan dessa dock träffas mer frekvent. Vid träffarna förs protokoll som läggs ut på hemsidan (www.tankesmedjan.nu) Detta görs delvis för att föra ut preliminära resultat till intresserade parter, som också kan komma med konstruktiv kritik och förslag till vidare studium.

Mellan träffarna arbetar deltagarna med litteraturfördjupning, praktiska undersökningar eller fördjupning inom ett specifikt område. Två öppna seminarier hålls, ett mitt – och ett slutseminarium. Dessa två seminarier dokumenteras också med filmer som publiceras i dokumentationsdelen av hemsidan. En tanke bakom detta är att visa på arbetsprocessen inom tankesmedjan.

LARS LUNDSTRÖM, THOMAS SMÅBERG (redaktörer)

Det krävs mod att förändra!

”Rektors professionella roll: Rektorer är synliga och kan utkrävas ansvar för en mängd beslut i skolans verksamhet, men deras roll som profession-ella ledare är mer osynlig. Rektorer behöver stiga fram som kompetenta, starka ledare och visa mod i arbetet med att garantera att elever får den utbildning de har rätt till ...”

SKOLINSPEKTIONEN, REKTORS LEDARSKAP

Vår grupp i ”Rektorernas tankesmedja” valde att fokusera på rektorernas mod att skapa, driva och genomföra en förändring. Innehållet har förändrats under arbetets gång. Från början startade vi med frågeställningen: Hur bedriver vi framgångsrikt förändringsarbete/ skolutveckling? Vi började med att delge varandra olika projekt, vilka hade varit framgångsrika inom våra verksamhetsområden. Gemensamt i alla diskussioner var att vi landade i att det krävs något mer utöver skolinspektionens formella framgångsfaktorer. Vi kom fram till att vi vill fördjupa oss mera för att synliggöra resultaten av de åtgärder vi väljer att göra utifrån ett elevperspektiv:

”Vilka blir effekterna om jag agerar – vilka blir effekterna om jag inte agerar?”

Att leda en verksamhet kan upplevas ganska ensamt, även om en den består av många medarbetare. Alla i en organisation stiger inte på tåget i ett förändringsarbete. Några står framme i loket, några sitter i vagnarna och några står kvar på perrongen och vinkar. Samtidigt är vi överens om att lärarna är medlet för att eleverna ska lyckas och att vi måste värna om skolans arbets-miljö. Det är viktigt att rektor visar sin uppskattning som ledare, skapar guldkorn i vardagen och synliggör det goda arbetet.

Under hösten 2010 kom Skolinspektionen med sin rapport om ”rektors ledarskap” vilken lyfter fram faktorer för framgångsrikt ledarskap. När gruppen diskuterat rapportens innehåll har vi bestämt oss för att ändra fokus och inrikta oss på just ”rektors mod”.

Men vad är då mod?

Det finns definitioner som är kopplade till att vara orädd (fullständig brist på rädsla), vilket enligt oss kan få negativa konsekvenser för en verksamhet, t ex en ledare går in och styr med hela handen och inte är lyhörd för synpunkter. Vi har diskuterat att en ledare kan vara modig, men samtidigt känna rädsla inför förändringsarbete. Anledningen till att vi ändå genomför förändringar är att vi har ett tydligt elevperspektiv. Gabriella Ekström Filipsson, rektor på Stordammen i Uppsala uttrycker det så här:

”Jag vill vara med och påverka framtiden efter som jag tänker leva i framtiden. Jag vill möta våra barn i framtiden och se hur de utvecklats från små individer till vuxna ansvarstagande personer.”

Ord som har blivit närvarande för oss är **Målinriktad**, **Omtänksam** och **Drivkraft**. Eftersom vi vill ge exempel från vår egen vardag som ledare, har utmaningen varit att se om de orden är levande i våra berättelser. Vi ska här ge tre exempel från vår egen vardag som illustrerar situationer som vi menar krävt mod;

- flytt av en lärare från undervisningen – *rektor A:s berättelse*
- genomdrivandet av en idé med organisatoriska konsekvenser – *rektor B:s berättelse*
- en utvärdering som innebar omvälvande förändringar på en skola – *rektor C:s berättelse*

Rektor A:s berättelse

När vi i Tankesmedjan diskuterat våra olika erfarenheter kring mod framträder mängder av olika händelser som krävt modigt agerande från rektor. Rektors mod är starkt beroende av professionella kunskaper om lagar, regler samt om kunskapskrav. Inte minst är rektors hållning till värdegrundsfrågorna ur elevperspektiv en avgörande utgångspunkt. Kunskap och trygghet i detta ger förutsättningar för mod.

En annan förutsättning är att rektor har en genuin värdegrund i sitt förhållningssätt (i sitt vardagsarbete såsom) i möten, inflytandefrå-

gor och teamwork. Rektor är ledare/chef med mål och syften kopplade till eleven i fokus. Med ”*Elevchecklistan*” (en enkel checklista, som rektorerna gjort, för att stämma av emot i syfte att inte tappa fokus för elevens bästa) som utgångspunkt vid organisationsarbete för måluppfyllelse (inklusive rektors övertygade) såväl som övertygande förhållningssätt till den värdegrund, som skolan vilar på, är en nödvändighet.

JAG SKA GE ETT EXEMPEL: En elev kontaktar rektorn angående att han upplever att en lärare kränker honom på lektionerna. Eleven ger en omfattande beskrivning om situationen. Pojken anser att han ofta blir tillsagd av läraren och att han alltid får skulden för händelser som uppstått i klassrummet. Pojken, andra elever och vårdnadshavare har hört av sig om liknande upplevelser gällande samma lärare. Flera elever upplever att läraren har favoriter samtidigt som andra elever får stå tillbaka. Rektorn och berörd lärare genomför ett samtal om senaste händelsen, om helhetssituationen kring eleven. Mötet diskuteras också skolans värdegrund och ansvar. Lärarens version stämmer inte överens med elevens. Rektorn ser att läraren brister i sin förmåga att se sambandet mellan värdegrund och undervisning. Rektorn upplever att lärarens agerande befinner sig i gränslandet för vad som är korrekt beteende. Observationer och information synliggör inte bristerna tillräckligt tydligt för att det ska kunna användas för att återropa tjänstefel! Händelserna utspelar sig i det yrkesetiska gränslandet. Vissa uttryck kan dock pekats på och bemötas, eftersom eleverna berättat om hur läraren uttalat sig och läraren känner någorlunda igen sig.

Läraren och rektorn kommer överens om att läraren behöver förändra sitt förhållningssätt och bemöta eleverna likvärdigt. Läraren får professionell handledning. Utgångspunkten är att läraren är receptiv. Men handledningsinsatsen känns inte tillräcklig och rektorn funderar vidare.

Läraren(s) har under sin yrkesverksamma tid cementerat ett olämpligt förhållningssätt, vilket bygger delvis på invanda rutiner trots riktad kompetensutveckling till arbetslaget. Rektorn funderar över om dessa anklagelser har blivit orätt befästa genom att läraren även har haft nuvarande elevers äldre syskon och om detta påverkar den information som kommer fram vid flera möten med elever och vårdnadshavare? Hur har läraren ansträngt sig att förbättra sitt bemötande mot eleverna efter samtalen? Har läraren förmåga att utveckla sitt

elevbemötande? Har läraren rätt uppdrag t ex vara mentor för elever? Vad grundar sig lärarens oförmåga i? Handlar det om brister kring kommunikationen med eleverna? Hur hade det hanterats om det fanns ekonomiskt utrymme att placera läraren på annat uppdrag? Vilken ytterligare kompetensutveckling kan läraren erbjudas, då vederbörande har många yrkesverksamma år framför sig? Frågorna förföljer rektorn som inser att något måste göras. Skall frågan lyftas med personalchefen?

Arbetslaget ser vad som sker. Rektorn behandlar ärendet i arbetslaget med lärarens vetskap och närvaro. Lärarens externa handledning leder till vissa framsteg.

Rektorn och läraren har ett möte med eleven och vårdnadshavarna för att kunna hitta en väg för att kommunicera och att beakta att läraren i undervisningen bekräftar eleven på ett positivt sätt.

Läraren återfaller i tidigare beteende, trots en periods framgång enligt beslut om rutiner.

Rektorn talar igen med den berörda läraren och informerar om att personalchefen nu är inblandad. Lärarens fackförbund informeras och ett möte med den berörda och kollegorna genomförs med personalchefen som observatör. Syftet är att arbetslaget skall stödja varandra i ett professionellt arbete utifrån skolans grundläggande värderingar. Mötet leder till en djupare diskussion om värderingar, samt att konsekvenserna, om dessa inte följs kan leda till en erinran.

Några dagar går och en liknande situation uppstår igen och den aktuella eleven vägrar att gå på lektionerna. När rektorn besöker lektionerna följer läraren överenskommelsen. Det går inte att se att det brister i kommunikationen när rektorn är närvarande.

Eftersom rektorn har underlag, som visar att läraren behöver förändra sitt förhållningssätt ur ett elevperspektiv, beslutas att läraren ska tilldelas ett annat uppdrag. En tredjedel av terminen har gått och det finns kontroll över budgeten, vilket ger utrymme att göra förändringar i tjänsterna. Rektorn grubblar fortfarande över följande frågor:

Vad kommer lärarens kolleger att säga? Kommer de att gå i aktivt försvar av läraren? Hur ska detta i sådant fall hanteras? Räcker underlaget för beslutet? Kan läraren få mera kompetensutveckling? Vad kommer de elever och deras vårdnadshavare att säga, som upplever läraren som mycket kompetent?

Beslutet genomförs och ventileras även med rektorskollegor, som stöttar beslutet. Rektorn är beredd att ta nästa steg utifrån sitt perspektiv som elevernas företrädare. När beslutet väl tas är rektorn ändå ensam beslutsfattare och måste kunna förklara sitt handlande utifrån befintligt underlag. Vid svåra beslut är rektorsrollen ett ensamt arbete. Rektorn gör följande reflektion:

Tycker en lärare att elev kan vara jobbig – hur känner då en elev det när en lärare ”kan var jobbig”?

Rektor ger en facklig information och läraren får andra uppdrag som inte innefattar undervisning i klass, vilket stressar läraren. Vederbörande genomför den enskilda undervisningen med god kvalitet. Informationen från den berörda eleven och vårdnadshavarna har inte spridits och därmed inte lett till att en infekterad stämning i klassen eller i omgivningen har uppstått. Klassen informeras om att lärarens kompetens behövs för andra uppgifter. Både kolleger och fackförbund accepterar beslutet och anser att situationen är löst på bästa sätt.

Läraren arbetar med det nya uppdraget några terminer. Uppdraget ger nyfikenhet på specialkunskaper. Nyfikenheten leder läraren till bättre självinsikt. Undervisning i en mindre stressande miljö påverkar läraren positivt, vilket gör att läraren idag har specialutbildat sig och arbetar i en annan skolform på annan ort. Resultatet är känt, läraren har kommit rätt. Både skolform och miljö gynnar läraren, vilket ger god undervisningskvalitet till eleverna.

Rektor A:s reflektion:

Frågor som man som rektor funderar över i en sådan svår situation:

- Har läraren rätt/tillräcklig kompetens för sitt uppdrag?
- Stämde det att läraren hade orsakat de upplevda kränkningarna?
- Såg rektorn det som verklighen hände?
- Var kollegerna sakliga?
- Gav kollegerna tillräckligt med stöd till sin kollega?
- Hur har lärarens tidigare arbete påverkat elevernas trygghet och resultat?
- Var går gränsen för större åtgärder?
- Hur uppfattade arbetslaget sitt uppdrag?
- Har läraren förutsättningar att utveckla sin förmåga till att genomföra sitt uppdrag (med) på ett bättre sätt.

Pedagogiskt ledarskap, det är ett av rektors huvuduppdrag. Rektorsrollen har utgångspunkt i skolans mål, både kognitiva och sociala och agerar genom att tydliggöra syften och tänkta framgångar i samverkan med lärarna. Personal, som inte är följsam, möts i direkta dialoger istället för med hjälp av ”allmänna påminnelser”. Lönesättningen är också ett instrument för påverkan. Skolan ska nå högre måluppfyllelse. Rektor har ett behov av mod för att kunna stimulera, coacha, leda och styra, samt uppmuntra och ge feedback. Jag vill betona igen att här krävs en pedagogisk medvetenhet och förmåga att se vad som sker i lärandet.

Rektor B: s berättelse ”Ett mod med förhinder”

Scenen är en skola med en mellanstor verksamhet med elever i årskurserna F-7. Eleverna skjutsades till skolan, trots kort skolväg, de satt mycket vid datorer och vi ville ge dem möjlighet till ökad kunskap och ansvar för sitt hälsobeteende. Idrottlärarna fick vetskap om Bunkeflomodellen och tyckte att det var en spännande och rolig utmaning att försöka omsätta dess idéer i vår skola. Vi startade ett hälsoprojekt, där målen var att ge förutsättningar för god fysisk och psykisk hälsa, att ge social träning, att stimulera till ett bestående intresse för regelbunden fysisk aktivitet och ansvar för den egna hälsan samt i ett tidigt stadium stärka den motoriska förmågan.

För att nå målen arbetade vi med olika aktiviteter som motoriska övningar för att underlätta inläring och koncentrationsförmåga. Vi införde daglig organiserad hälsoaktivitet, konditionsövningar för att öka elevernas uthållighet samt försökte skapa bättre förutsättningar för elevernas sociala träning och glädje över ett allmänt förbättrat välbefinnande. Vi utökade samarbetet med olika idrottsföreningar och utarbetade en handlingsplan för motorisk träning.

Varför genomfördes denna förändring? Skolan gjorde ett ställningstagande för en hälsofrämjande livsstil med fysisk aktivitet som en naturlig del av skolverksamheten. För att kunna nå målen räckte inte skoldagen till. Det behövdes mer tid. Hur skulle vi hitta den? Kunde vi utöka skoldagen? Vad innebar det? Hur skulle vi få ett generellt engagemang och entusiasm bland all personal och inte bara bland idrottlärarna? *Vårt mål blev: att utöka skoldagen med 20 minuter för att erbjuda rörelse varje dag.*

Utgångspunkten för detta förändringsarbete innebar att försöka

skap en Idrotts- och hälsoprofil. Skolan arbetade utan timplan så friheten fanns att utöka tiden.

Rektors utmaning inför förändringen

Hur ska nu idén förankras hos personalen? Rektor utser nyckelpersoner i organisationen, vilka företräder olika årskurser och bildar en ledningsgrupp. Syftet med gruppen är att skapa ett pedagogiskt bollplank för rektor, diskutera olika dilemman och ta frågorna med ut i verksamheten. Rektor utser de personer som ska ingå i ledningsgruppen och det är rektors beslut och inte förhandlingsbart. Det är viktigt, att de som väljs ut, har modet och förmågan att driva pedagogiska frågor i de olika årskurserna.

Det krävs mod att så ett ”förändringsfrö” i gruppen, men det är otroligt viktigt att få draghjälp i arbetet. Ett annat mod eller utmaning är att ge det tid. Det är inte lätt då rektor själv brinner för projektet och kanske inte ser det merarbete som det innebär för personalen.

Alla måste känna sig delaktiga och ägare av projektet och förstå att det gynnar barns lärande och ger ett bra arbetsklimat i klassrummet. Hur ska vi presentera förändringen för föräldrar och elever?

Om vi utökar idrott och rörelse förlorar vi då ”viktig teoritid” eller finns modet att säga att alla behöver röra på sig och vi tänker satsa på det som vår profil? Rektor och ledningsgruppen är övertygade om att vi är på rätt tåg! Strategin för genomförandet blir att vi

- delger olika goda exempel från andra verksamheter som har genomfört liknande insatser.
- beskriver målet med förändringen och dess syfte och innehåll.
- ger kompetensutveckling för samtlig personal med fokus på rörelse och låter detta vara ett prioriterat område i kompetensutvecklingsplanen.

Genomförandet

Arbetet genomförs utifrån en tydlig arbetsgång och därefter presenterar rektor följande förslag för alla pedagoger på en konferens:

Våra elever ska få utökad rörelse genom att skoldagen ökas med 20 minuter. Då kan vi erbjuda utökad idrott för de äldre eleverna och ha vuxenledd rörelse för de yngre. Detta innebär ökad närvaro

i skolan för alla pedagoger. Vinsten utifrån uppsatta mål upplevs bli så stor att alla vill prova.

Resultatet av beslutet faller väl ut och elever, föräldrar och personal blir nöjda med förändringens resultat.

Rektor B:s reflektion:

Rektor lyfter olika pedagogiska förändringar i en ledningsgrupp vars representanter är valda av rektor. Det är en viktig grund för allt förändringsarbete. Några måste vara besjälade för att kunna driva utvecklingen framåt. Samtidigt diskuteras och förankras förändringen hela tiden ute i verksamheten för att alla ska känna sig delaktiga. Utvärdering av projektet görs regelbundet och för ca två år sedan permanentas verksamheten och idag är det en naturlig del av vår profil. Rektors känsla är att det är en viktig del av skolans profil, men samtidigt en reflektion att det behövs energi och kraft för att behålla engagemanget och tron på vikten av rörelse för att den inte ska försvinna till förmån för de teoretiska ämnena. Att kunna läsa, skriva, räkna är lättare att mäta, men ger rörelse varje dag högre måluppfyllelse? Är det så att idrotts- och hälsoprofilen ger friska och välmående barn, som är motiverade och därför presterar och orkar mer i skolan? Ja, det är rektors övertygelse och modet att förändra och få alla pedagoger att uppleva samma sak är en av flera utmaningar i ett ledarskap. Nu ligger utmaningen inför den nya läroplanen att inte låta fakta och teori ta överhand utan lyfta fram barnens olika förmågor. ”Barn som inte får röra på sig kan heller inte sitta still”.

Rektor C

Inledning

Som rektor i den svenska skolan har du både kunskapsmål och sociala mål att arbeta med. De sociala målen var tidigare det viktigaste för skolan, men vi styrde om till att ha mer fokus på kunskapsmålen utan att tappa fokus på de sociala målen. Skolan i berättelsen är medelstor och har ca.450 elever och ligger i en ort med ca.3 500 invånare. Vid inledningen av förändringsarbetet var skolan en F-9 skola, men är idag en 4-9 skola.

Bakgrund

Skolan har de senaste åren haft en mycket positiv utveckling av elevernas resultat. Fokusering på kunskapsuppdraget har inneburit en

högre måluppfyllelse för alla elever på skolan. Det är läroplanen och de nationella kursplanerna samt elevernas individuella intressen och behov, som styr upplägget av undervisningen.

Skolans två rektorer började samtidigt på skolan. Vi var fyllda av tankar och idéer. Vi visste hur vår skola skulle se ut. Vi visste vilka resultat vi ville uppnå med vår insats. Rektorsuppdraget hade vi klart för oss, vi lade ner mycket tid utöver arbetstiden, på att läsa in oss på rektors uppdrag, diskutera, analysera och planera.

Elev- och föräldraenkäter visade att elever och föräldrar önskade större inflytande över skolarbetet. Många elever upplevde skolarbetet som tråkigt och ointressant. Eleverna tyckte att samarbetet med andra elever utanför klassen fungerade mindre bra. Elever, föräldrar och personal upplevde att skolan bestod av tre skolor i en. Stadieövergångarna upplevdes av en del elever som svåra då man måste välja ut ett antal kamrater att fortsätta gå i klass med. Skolan uppnådde inte de förväntade resultaten, enligt olika rapporter. Vandalisering av lokalerna, glaskrossning, stölder skedde under och utanför skoldagen, miljön på skolan var enligt enkätundersökningar inte trivsamt.

Bussbarnen och deras föräldrar tyckte att skoldagarna var långa, då mycket tid lades på transporter till och från skolan. Vissa klasser fungerade mindre bra, trots stora insatser. De fasta klasserna och schemat upplevdes som ett hinder för andra bättre lösningar. Konkurrensen från andra skolor ökar och elevernas resultat var sämre än det förväntade resultatet läsåret 2005/2006.

Vilken var då vår verksamhetsidé? Vilken strategi skulle vi använda vid förändringsarbetet? Hur skulle vi få alla med oss? Elever, föräldrar och personal?

”Vi vet inte hur morgondagen ser ut, men vi vet att morgondagen inte ser ut som idag. Skolans uppgift är därför att förbereda eleverna inför framtiden, inte forma dem. Framtidens skola bör bättre förankras i verkligheten.” (REKTORS VISION FÖR SKOLAN)

Elevernas framgång är skolans ansvar. Alla eleverna ska klara målen. Det är viktigt att själv ha goda kunskaper om skolans uppdrag och en väl utvecklad ansvarskänsla gentemot eleverna. Det går inte att förlita sig enbart på lärarnas kunskap inom om-rådet.

Det var här som den stora utmaningen började. Vi visste att aktivt arbete mot mål leder till bättre resultat. Att verkligen våga analysera

verksamheten och inte eleverna, ha tankar och idéer, se mönster. Tänka djärvt, gå längre, nå högre!

Genomförande och resultat

Skolans viktigaste organisationsform är de pedagogiska arbetslagen, där varje lag ansvarar för ett begränsat antal elever. Klassbegreppet avskaffas. Pedagogerna bildar olika arbetslag, där flertalet pedagoger följer sina elever genom hela skoltiden på skolan. Detta är ett nytt och ovant sätt att organisera en skola på, som innebär mindre ensamarbete för lärarna.

Pedagogerna är mentorer för ca. 10 elever vardera inom sina respektive arbetslag. Mentorerna träffar sina elever varje morgon 30 minuter för reflektion, konflikthantering, gruppstärkande aktiviteter, värderingsövningar. En annan uppgift som mentorn har är att vara en länk mellan skola och hem.

Eleverna tillhör någon form av fast grupp som bas. Eleverna och pedagogerna är i samma lokaler under elevernas sex år på skolan. Pedagogerna inom arbetslaget har gemensamt ansvar för att organisera och planera elevernas undervisning. Den pedagogiska verksamheten utformas så att den stödjer samarbete och helhetssyn under elevernas skolgång. Skolan arbetar långsiktigt med målet att eleverna ska uppleva en röd tråd i sitt lärande och att deras utveckling ska utgå från individuella färdigheter och ett större ansvarstagande.

Det innebär ett förändrat schema, både för elever och för pedagoger, där pedagogernas individuella kompetenser används på bästa sätt. Målen sätts i centrum, inte tiden eller stoffet. Det finns inte längre något traditionellt schema som styr undervisningen, det är elevernas måluppfyllelse som styr schemaupplägget.

Genom att lärarna numera undervisar mer har vi minskat storleken på elevgrupperna betydligt. Det skapas även förutsättningar för lärarna att få 2x90 minuters gemensam tid under pågående skoldag för gemensam planering och bedömning. Vi använder befintliga resurser på ett nytt sätt.

Undervisningen är mer individualiserad och lustfylld för eleverna, då den är baserad på behov och intressen. Både elever och pedagoger har fått mer inflytande och större ansvar över skolarbetet. Pedagogresurser styrs dit de mest behövs. Detta ger en ökad trygghet för eleverna, då få pedagoger följer dem genom hela grundskolan och att eleverna har sin undervisning i samma lokaler hela skoltiden.

Rektor C:s reflektion:

Det fanns många tillfällen då vi funderade över vad vi gett oss in på, var det värt det, vem gjorde vi det för?

Så här i efterhand kan vi se att det är oerhört viktigt med stöd från chefer på förvaltningsnivå, politiker, kolleger, när man befinner sig i en förändringsprocess, annars kan det lätt leda till ohälsa och stress. Utvecklingsarbete är en balansgång och som rektor i ett förändringsarbete utsätts man för andras känslor, men förmodligen utsätter man också andra för sina egna känslor.

Nyfikenhet, viljestyrka, handlingskraft, beslutsamhet och ett ansvar för resultaten på skolan är vad som behövs. Att ha tydligt elevfokus. Tydliga mål och arbetsgång om vart skolan är på väg är vad som krävs i ett förändringsarbete.

Genom att skapa större delaktighet på skolan i planeringsarbetet, involvera föräldrar och elev på ett tidigare stadium kunde genomförandet av organisationen blivit så mycket lättare. Idag vet vi att det behövs mycket information utåt, uppåt och nedåt i organisationen, vi skulle ha skapat en större helhetssyn kring skolans förändrade kunskapsuppdrag.

Gruppens sammanfattning

Det finns flera likheter i våra upplevelser både i känslor och använda metoder. Alla har haft modet att driva igenom ett förändringsarbete med elevperspektivet i fokus. Vår slutsats är att den enskilde ledaren behöver ha mod för att kunna driva utveckling, men även mod att be om stöd och hjälp som t ex externa stödfunktioner i komplicerade processer. En annan viktig faktor, för att upprätthålla modet, är att känna ledningens förtroende för det arbete som utförs. I det dagliga arbetet är mod att våga säga att detta gynnar elevers lärande och det ska vi ha fokus på (rektors civilkurage)! Modet att våga handlar om en inre kraft som gör att rektor står kvar när det blåser och har flera kraftiga rötter (stark övertygelse), har mod att avvakta i en pågående process och konstatera att en förändring får lov att ta tid.

I en förändringsprocess är vi utsatta för andras känslor. MEN även vi utsätter andra för känslor.

Rektors mod att förändra

SÖREN AUGUSTINSSON

Inledning

Hur kan rektors mod förstås och vilken innebörd har det i en komplex organisation som skolan? I föregående kapitel har författarna lyft fram rektors mod. I denna text använder jag även ordet förändra för att kunna relatera ordet mod till något. Jag kommer här enkelt uttryckt att använda ordet förändring som en reformering av innehåll i relationer, i mellanrummet mellan två noder, för att inkludera små vardagliga processer i begreppet mod. Det är i det lilla som mod och framgång konstrueras i olika relationer.

Mod såväl som att förändra är abstrakta ord som är relaterade till komplexa sociala sammanhang där orsak verkan på ett generellt plan är svåra att finna. Åtminstone i dess detaljer och på längre sikt. Förändring som begrepp bör sättas under lupp. Ordet använder vi ofta utan att gå in på vad det i praktiken, i verkligheten faktiskt innebär för människor. Jag kommer därför att i någon mån beröra dess innebörd med koppling till handlingar och upplevelser i organisationer. På så sätt kan vi genom en ökad förståelse för vad som faktiskt sker med människor vid förändringar i det lilla också öka handlingsberedskapen för problem som kan uppstå. Mod kan således innebära en ökad förståelse för att i vardagen manövrera i komplexa sammanhang. Detta har författarna om mod bidraget med i föregående kapitel. Mitt bidrag är att något fördjupa förståelse och innebörden i mod att förändra.

Mod att förändra

Orden ”Mod att förändra” antyder här att en eller flera personer ska förändra någonting. Detta någonting kan beröra personen själv. Mod

att förändra kan också vara ett uttryck för att iscensätta någonting som hos andra kommer att stöta på motstånd som troligen beror på en rad olika orsaker. Mod kan innebära en ”förmåga att handla utan fruktan för följder” oftast med grund i ett gott syfte. Det finns, enligt Nordstedts svenska ordbok, dock också insikter om riskerna. Finns det inga svårigheter att förändra någonting krävs knappast mod. Mod innebär för mig att agera i situationer som inte alltid känns bekväma för varje sig rektor själv, för medarbetare eller för ledning. Mod kan innebära att för sig själv och andra skapa ångest (STACEY 2003).

Rektors ansvar

Den person som här har huvudrollen är alltså rektor som är ansvarig för en mängd olika beslut som man utkräver ansvar av. Innehållet i rollen som Rektor regleras genom formella texter som är beslutade formellt. Vad rektor ska göra antar därigenom en viss objektivitet och legitimitet, åtminstone på pappret och i ett första påseende om man förbiser vardagens komplexitet. Svårigheterna uppstår när vi går över till begreppet ledarskap. Innehållet i rektorsrollen är på pappret givet, men ledarskap är det motsatta, det ej givna – det osäkra och komplexa. Ledarskap innebär att ha en rad olika relationer med medarbetare, vilket en av grupperna i denna tankesmedja också varit inne på och som jag tidigare kommenterat. Jag menar att för att förstå organisering, organisation och prestationer i en verksamhet är det viktigt att vara medveten om skillnaden mellan chef och ledare. Det sistnämnda sätter fokus på just relationer. Emellertid, i praktiken är det svårt att skilja på vad som tillhör chefskap respektive ledarskap. Möjligen har det ingen betydelse. Det är endast i relationer som rektor blir till chef och ledare. Att genom beslut, PM eller andra texter försöka förändra en verksamhet är inte detsamma som att något sker. Istället är det ett mödosamt arbete som innebär att arbeta med utveckling av prestationerna i verksamheten så att dess syfte nås. Hållbara förändringar har i skolan visat sig ofta vara svåra att få tillstånd. Varför? En orsak är att just detta att rektor är ansvarig för en mängd områden som sätter fokus på andra saker än att vara ledare. Byråkratin, formella papper och regler sätter hinder i vägen. Är det mod att uppfylla byråkratin? Knappast, Hitlers vakter i lägren visade knappast mod, utan istället visade de deras underkastelse under byråkratin järnbur (WEBER).

Ledarskap – vad händer om vi tänker bort begreppet?

Tiden till att vara ledare i form av att ingå i relationer och därigenom påverka verksamheten reduceras av byråkratin i organisationen. Ledarskap innebär att finnas med i de relationer där förändringen konstrueras i den dagliga kommunikationen. Kan det vara så att prata om ledarskap överhuvudtaget är ett problem? Alvesson & Sveningsson (2003) problematiserar utifrån deras forskning användningen av begreppet ledare i deras artikel ”The great disappearing act: difficulties in doing “leadership””. De skriver:

We raise strong doubts about leadership as a construct saying something valuable and valid about what managers do in this kind of setting. We also argue that thinking about leadership needs to take seriously the possibility of the nonexistence of leadership as a distinct phenomenon with great relevance for understanding organizations and relations in workplaces.

Med stöd i deras forskning menar jag att det är värt att testa frågan om begreppet ledarskap och istället fokusera på rollen som rektor. Därför fokuserar jag här efter bara på rektor som roll och position. Gabriel (1998: 84) menar att handlingar i huvudsak styrs av de roller och regler som tillhör en institution. Berger och Luckmann (1986:92) menar att: ”All institutionalized conduct involves roles”. En definition är; ...”roles are expectations for or evaluative standards employed in assessing the behavior of occupants of specific social positions” (Scott 2003:19). Social position är enkelt uttryckt en placering i ett system av sociala relationer. Thompson och McHugh (1995:238) menar att konceptet roll har en mängd olika tolkningar. För deras syfte så definierar de roller som: ...”roles can be seen as sets of self-categorised, stereotyped and scripted behaviours which enable us to act in contextually consistent manner”. Det bör påpekas, även om det kan tyckas självklart, så räcker inte sådana definitioner som pekar på formella och informella delar till för att täcka in individens handlande. Ahrne (1995:32) menar att människor i två liknande positioner skiljer sig åt. Därför använder han begreppet ”organizational centaurs”, delvis människa delvis organisation. En sammanfattning är att rollen och positionen som rektor har innehåller formella, informella såväl som mera personliga delar. Det är utifrån dessa olika förutsättningar i sin roll som rektor konstruerar sin identitet av vem han/

hon är i organisationen. Detta utgör grunden för dennes handlande och därigenom också upplevelsen vad som är mod och vilka risker som är förknippat med visst handlande. Ett mod att gå emot dennes chefer är också mod, precis som att utmana sina medarbetare i att förbättra sina prestationer gentemot eleverna

Vad ska rektor ha mod i?

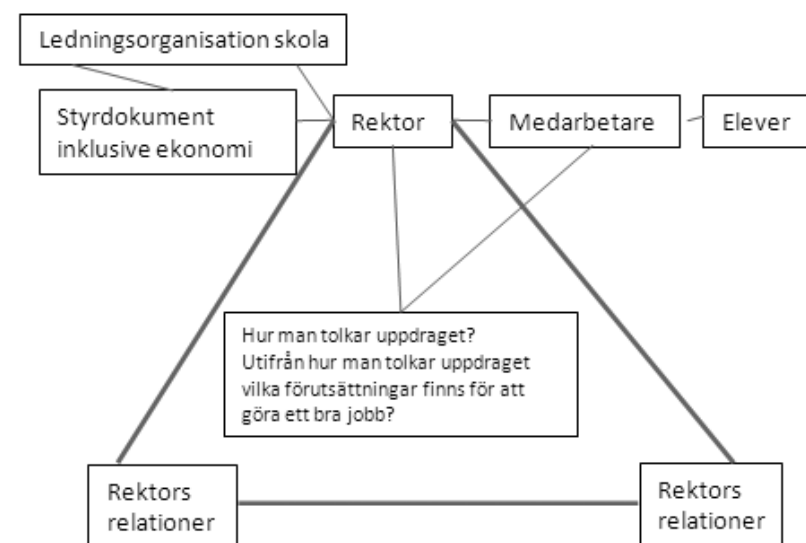
Tiden till att vara ledare i form av att ingå i relationer och därigenom påverka verksamheten reduceras av byråkratin i organisationen. Ledarskap innebär att finnas med i de relationer där förändringen konstrueras i den dagliga kommunikationen. Kan det vara så att prata om ledarskap överhuvudtaget är ett problem? Alvesson & Sveningsson (2003) problematiserar utifrån deras forskning användningen av begreppet ledare i deras artikel "The great disappearing act: difficulties in doing "leadership"". De skriver:

We raise strong doubts about leadership as a construct saying something valuable and valid about what managers do in this kind of setting. We also argue that thinking about leadership needs to take seriously the possibility of the nonexistence of leadership as a distinct phenomenon with great relevance for understanding organizations and relations in workplaces.

Med stöd i deras forskning menar jag att det är värt att testa frågan om begreppet ledarskap och istället fokusera på rollen som rektor. Därför fokuserar jag härefter bara på rektor som roll och position. Gabriel (1998: 84) menar att handlingar i huvudsak styrs av de roller och regler som tillhör en institution. Berger och Luckmann (1986:92) menar att: "All institutionalized conduct involves roles". En definition är; "...roles are expectations for or evaluative standards employed in assessing the behavior of occupants of specific social positions" (Scott 2003:19). Social position är enkelt uttryckt en placering i ett system av sociala relationer. Thompson och McHugh (1995:238) menar att konceptet roll har en mängd olika tolkningar. För deras syfte så definierar de roller som: "...roles can be seen as sets of self-categorised, stereotyped and scripted behaviours which enable us to act in contextually consistent manner". Det bör påpekas, även om det kan tyckas självklart, så räcker inte sådana definitioner som pekar på formella och informella delar till för att täcka in individers handlan-

de. Ahrne (1995:32) menar att människor i två liknande positioner skiljer sig åt. Därför använder han begreppet "organizational centaurs", delvis människa delvis organisation. En sammanfattning är att rollen och positionen som rektor har innehåller formella, informella såväl som mera personliga delar. Det är utifrån dessa olika förutsättningar i sin roll som rektor konstruerar sin identitet av vem han/hon är i organisationen. Detta utgör grunden för dennes handlande och därigenom också upplevelsen vad som är mod och vilka risker som är förknippat med visst handlande. Ett mod att gå emot dennes chefer är också mod, precis som att utmana sina medarbetare i att förbättra sina prestationer gentemot eleverna.

Figur: Mod att förändra i relationer



Ett annat exempel är rektor som vill införa en förändring undervisningssättet. Medarbetares identitet kom att ifrågasättas, vilket i detta fall ledde till massivt motstånd. Rektors mod var här att vara ihärdig även om ångesten ökade. Oavsett vad som sker kommer innehållet i relationer att förändras när mod visas. En sådan förändring sker alltid i kommunikation då organisering är kommunikation. I all kommunikation ingår alltså identitet (vem är jag här på arbetet och vad jag gör), makt (vem bestämmer, men kan variera från situation till situation med samma person) och ideologi i form av normer och värderingar. I varje kommunikation och samtal ingår dessa tre paramete-

trar. Genom att ha förståelse och kunskap om hur dessa tre (identitet, makt och ideologi) ingår i all kommunikation så underlättar det för rektor att förstå vad som sker och hur det är möjligt att skapa sammanhang som underlättar förhandling i kommunikationen.

Varför kopplar jag ihop kommunikation och mod att förändra? Vår personliga identitet konstrueras i språket och handlingar. Min egen definition och upplevelse av vem jag är i ett specifikt sammanhang skapas i kommunikation. Den kollektiva identitet svarar på frågan om vilka vi är i denna grupp eller organisationen. Också denna identitet görs i kommunikationen. Identitet är nära knutet till roll och handling i specifika sammanhang vare sig det är fråga om rektor, dennes chefer eller medarbetare.

Hur kan rektors mod förstås och vilken innebörd har det i en komplex organisation som skolan? Det är identitet, makt och ideologi som utmanas. Det är mod att utmana identiteter, maktförhållandena och gällande normer och värderingar – sina egna såväl som andras, oavsett roll i skolan.

Referenser

- Ahrne, G. (1995). *Social Organizations. Interaction inside, Outside and between Organizations*. London: SAGE.
- Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2003). "Managers Doing Leadership: The Extra-Ordinarization of the Mundane." *Human Relations* 56: 1435-59.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. England: Penguin Books.
- Gabriel, Y. (1998). "Same Old Story or Changing Stories? Folkloric, Modern and Postmodern Mutations." *In Discourse + Organization, ed. David. Keenoy Grant, Tom. Oswick, Cliff*. London: SAGE Publications.
- Scott, R. W. (2003). *Organizations Rational, Natural and Open Systems*. New Jersey: Prentice Hall.
- Stacey, R. (2003). "Learning as an Activity of Interdependent People." *The Learning Organization* 10: 325-31.
- Thompson, P. & McHugh, D. (1995). *Work Organizations, a Critical Introduction*. London: Macmillan Business.

I tankesmedjan diskuterade vi vårt uppdrag som förskolechef/ rektor. Vi har olika erfarenheter beroende på vilken skolform vi arbetar i eller har arbetat med. Vår samlade erfarenhet sträcker sig från förskolan till gymnasiet. Vi beskrev tillfällen då vi kände oss som pedagogiska ledare. En av forskarna som ledde tankesmedjan menar att det pedagogiska ledarskapet ska påverka mellanrummet mellan förskollärare/lärare och barn/elev.

För att vara en ledare, jämfört med chef, måste man vara en del av den dagliga kommunikationen. Relationerna är viktiga. Vi menar att det är viktigt att ha en professionell närhet i relationerna till de pedagoger man är ledare för. Det känns viktigt att vara närvarande i pedagogernas vardag och att utgå ifrån och lita på att de som arbetar i förskolan/skolan tar ansvar för sin uppgift.

Vi menar att rektors pedagogiska ledarskap innebär att delta i och leda utvecklingsarbetet, fånga och belysa frågeställningar som uppstår i det dagliga arbetet. Förskolechefen/rektorn ska knyta verksamheten till målen i läroplanerna och utveckla arbetsmetoder för att leva upp till måluppfyllelsen.

Det är viktigt att som pedagogisk ledare delta i processen och vara närvarande i pedagogernas vardag. Att delta i processer och i vardagen underlättar för ledare att kvalitetssäkra verksamheten. Kvalitetssäkringen visar på vad i verksamheten som behöver utvecklas. Läroplanernas tydligare uppdrag gör det lättare för rektor att komma in i det pedagogiska sammanhanget. Förskolans/skolans ledare behöver ha en relation till barn/elever i den pedagogiska processen och vara ett stöd för pedagoger, barn, elever och föräldrar.

Att vara pedagogisk ledare i en pedagogisk verksamhet innebär också att skapa förutsättningar för dem man leder att hämta kraft för sitt arbete och för att utvecklas. Pedagogiskt ledarskap kan omsättas på alla nivåer i en organisation. Varje ledare måste själv definiera det pedagogiska ledarskapet och fundera på om det finns någon skillnad på att vara ledare för en pedagogisk verksamhet och att vara pedagogisk ledare.

Vilka förutsättningar krävs?

Rektor måste *vilja* och ha *mod* att leda det pedagogiska arbetet. Det krävs kunskap om aktuell forskning och beprövade metoder. Rektor måste ta sig tid att ensam och/eller tillsammans med andra reflektera över det pedagogiska utvecklingsarbetet och koppla det till det syste-

matiska kvalitetsarbetet. Rektor bör ha ansvar och befogenhet att organisera verksamheten och rätt att bemanna efter verksamhetens bästa.

Organisationen bör vara dimensionerad med rimligt antal medarbetare och rektor bör inte ha ansvar för att leda för många olika verksamhetsformer. Rektor behöver administrativt stöd och kompetens och tillgång till teknik som underlättar arbetet. Inom organisationen bör det finnas stöd för sidoprocesser som ligger utanför det pedagogiska ledarskapets direkta syfte.

Finns det förutsättningar att göra ett bra arbete?

Under arbetets gång konstaterade vi att ett resonemang om förutsättningar fördes bäst utifrån frågan ”*Vilka förutsättningar krävs?*”. Att resonera kring om förutsättningarna verkligen finns ledde mest till enskilda ställningstaganden/tyckanden, något som vi inte menade var givande. Vi valde att inte bearbeta denna fråga vidare utan lyfter istället frågan om hur förutsättningarna bör se ut i analysen.

Det pedagogiska ledarskapets fem fokusområden

Resultaten av våra samtal kan sammanfattas i fem områden, redovisade nedan; personal, elevhälsa, pedagogiskt utvecklingsarbete, organisation samt kvalitetsarbete.



När det gäller personal läggs stor vikt vid pedagogiska frågor vid rekrytering. Ledaren genomför dessutom lärande medarbetarsamtal

Ledarens insatser när det gäller elevhälsa rör ledning av elevvårdsarbetet samt att ställa frågor på evt-möten som utvecklar ett pedagogiskt tänkande. Ledaren ger förutsättningar och ställer krav på samarbete mellan lärare och elevhälsopersonal.

Pedagogiskt utvecklingsarbete genomförs med hjälp av många insatser. Ledaren genomför verksamhetsbesök och följer upp dessa. Hon deltar i arbetslagsplanering och hon spanar mot framtiden – vad är på gång, tar del av forskning och lyfter blicken.

Ledaren ger utrymme för ”flera blommor att blomma” samtidigt som vissa mål tydligt prioriteras. Hon leder värdegrundsövningar med personalen och deltar i pedagogiska diskussioner om kursplanerna. Ledaren genomför eller initierar kompetensutveckling. Ledaren leder också utvecklingsarbetet genom att t ex hålla i program på utvecklingsdagar, vara samtalsledare när arbetslag eller motsvarande har pedagogiska diskussioner kring målen. Ledaren står för prioriteringar av fortbildningsåtgärder och avgränsar utvecklingsarbeten.

Ledaren underlättar samarbete mellan skola förskola, förskoleklass, fritidshem och övriga samhället. Hon uppmärksammar utformningen av den pedagogiska miljön och arbetar för kreativa lösningar. Ledaren har också föräldrakontakter.

Som **kvalitetssäkring** räknar vi ledarens resultatuppföljning tillsammans med pedagogerna, nationella prov, betyg. Hon utvecklar kvalitetsarbetet så att det blir ett verktyg i den egna verksamheten.

Ledaren arbetar med **organisationen** och använder tjänstefördelningen som ett instrument i utvecklingsarbetet. Hon skapar en organisation som underlättar det pedagogiska utvecklingsarbetet och skapar utrymme för att diskutera kunskapsbegreppet/kunskapssyn. Ledaren skapar strukturer för utvecklingsarbetet och utrymme för regelbunden tid för pedagogiska diskussioner. Hon skapar förutsättningar för mötesformer och hon har egna kontakter med barn/elever. Slutligen deltar ledaren i elevrådets möten.

Pedagogiskt ledarskap

Varje ledare måste för sig själv definiera det pedagogiska ledarskapet utifrån styrdokumentet och i förhållande till den komplexa vardagen.

Det som återkommer när det gäller pedagogiskt ledarskap är vikten av att vara närvarande, skapa informella mötesplatser och delta i

pedagogiska diskussioner Förskolans/skolans verksamhet bygger på normativ styrning vilken påverkar de anställdas förståelse och tanke, deras föreställningar, tolkningar och uppfattningar.

I diskussioner utifrån läroplanernas mål ges varje individ möjlighet att spegla sin egen värdegrund mot den gemensamma värdegrund förskolan/skolan vilar på. Därigenom utvecklas de som ledare i barngrupper eller klasser tillsammans med skolledaren. För att få en samsyn behöver vi möjligheter att diskutera förskolans/skolans mål. Förskolechefen/rektorn ska aktivt delta i dessa diskussioner för att nå målen i läroplanerna.

Att ha goda relationer är en viktig del av förskolechefens/rektorns uppdrag för att utveckla verksamheten. Ges inte rektor möjlighet till det kan det finnas en risk att informella ledare tar över.

Här sätts mål upp som är baserade på en stark värdegrund. Metoder, arbets sätt och arbetsformer är däremot en fråga för de professionella som arbetar i verksamheten, Målet med en normativ styrning är att skapa en delad förståelse och delade innebörder mellan människor som arbetar tillsammans
(RIDDERSPORRE & PERSSON, 2010, sid 217).

Riddersporre och Persson menar också att man som skolledare kan använda rekryteringen genom att vara noggrann med att beskriva de egenskaper man förväntar sig att pedagogen ska besitta för att bli en god medarbetare och arbeta mot en positiv gemensam värdegrund som gagnar alla.

Koppling till forskning

I Skolinspektionens rapport Rektors ledarskap centreras granskningen kring huruvida rektor leder skolans utvecklingsprocesser med fokus på elevens lärande och kunskapsutveckling. Vi vill lyfta fram en del av resultaten från denna rapport. Frågor som ställs är:

Skapar rektor förutsättningar för delaktighet och inflytande? Kommunicerar rektor med lärarna kring lärande och undervisningens form, metod, innehåll och resultat? Skapar rektor strukturer och former för systematiskt kvalitetsarbete? Arbetar rektor långsiktigt med lärarnas kompetensutveckling? Finns det verkliga strategier för samverkan internt och externt?

Granskningen visar att rektorer i de granskade skolorna ytterligare behöver förbättra ledarskapet. Det visar sig att en del rektorer inte anser sig kunna påverka vilka områden som skall prioriteras.

I de skolor där rektor uppfattas som en pedagogisk ledare är det rektor som förmedlar målen för skolan, samt beskriver nuläge och förväntningar på elever och lärare. Rektor ger information om skolans resultat och har strukturer för att lärarna ska kunna diskutera detta. Granskningen visar att de flesta rektorer saknar direkt kontakt med undervisningen och lärarnas arbete i klassrummen.

Skolinspektionens bedömning är att rektor behöver en allmän didaktisk och pedagogisk kunskap för att kunna skapa legitimitet i den professionella lärargruppen. När rektors ledning av utvecklingsarbetet är otydligt och en gemensam vision saknas, ger det utrymme för informella ledare bland lärarna. Informella ledare och starka lärargrupper tycks också uppstå när rektors legitimitet är låg. Det är viktigt att rektor tillsammans med sina medarbetare måste arbeta för att skapa en sammanhållen struktur på skolan.

Rektorerna är mycket engagerade i frågor kring enskilda elevers behov av stöd och har mycket kontakter med specialpedagog, elevhälsa och arbetslag, såväl som med föräldrar. Detta kan leda till att rektor reduceras till handläggare av enskilda elevärenden, snarare än att vara skolans drivande kraft i utvecklingsarbetet.

Många rektorer beskriver att de arbetar efter den öppna dörrens princip, så att elever och personal spontant kan komma till dem med frågor. Detta innebär att rektorer tar med sig skrivarbetet hem på kvällen eller till helgen. Skolinspektionen bedömer att alla rektorer i de granskade skolorna har en ambition att driva utvecklingen långsiktigt, men många upplever sig drunkna i vardagens akutuppgifter. Rektorernas dag är ofta mycket splittrad med många korta möten med elever, personal och föräldrar, oförutsedda möten och händelser som måste hanteras.

Skolinspektionen hävdar att det bästa sättet att stödja rektor i sitt ledarskap är att låta rektor fokusera på det statliga uppdraget, så att rektor motiveras att själv ta beslut utifrån utvecklingsbehov på den egna skolan, i förhållande till styrdokumentens krav.

I gruppen har vi också förhållit oss till Sören Augustinssons forskning om organisation och komplexitet. Vi har särskilt diskuterat begreppet komplexitet utifrån rektorsrollen och resonerat om rela-

tionerna mellan olika faktorer i förskolans och skolans värld, till exempel barn/elever, personal, styrdokument och lokaler.

Förhållandet mellan kontroll och icke-kontroll och vilken betydelse detta får för det pedagogiska ledarskapet har engagerat oss. I slutkapitlet till boken *Rektors Ledarskap, Komplexitet och förändring* (AUGUSTINSSON & BRYNOLE, 2009), uppmanar författarna läsarna att *”våga vara en passionerad rektor utifrån dig själv och utifrån den lokala verkligheten och på så sätt bättre ta tillvara befintliga resurser”* (sid 199). Denna läsning ledde in oss på diskussioner om när man som rektor upplever sig vara en pedagogisk ledare.

Slutsatser

Förskolechefen/rektorn har genom den nya läroplanen i skolan och den reviderade i förskolan fått ett tydligare uppdrag än i tidigare läroplaner. Skollagen ger också förskolechefen och rektorn goda förutsättningar att påverka sin situation.

En annan förutsättning för att lyckas med ledararbetet är att verksamhetens storlek tillåter ett förtroendebyggt ledarskap. Ledarskapet blir mer komplicerat om relationer ska knytas till många personer. Det påverkar också om man ansvarar för många verksamheter eller många byggnader. Förskolechefens/rektorns kompetens är en förutsättning för att detta ska fungera.

Förskolechefen/rektorn måste ges stödfunktioner som täcker det som ligger utanför det primära pedagogiska ledarskapet t ex det som rör personal, administration, ekonomi och lokaler. Detta behövs för att skapa förutsättningar för förskolechefen/rektorn att ta aktiv del av aktuell pedagogisk forskning och använda den i skolutvecklingen.

Vi ser också att arbetsfördelningen kunde bli bättre om rollerna förtydligas och om man upprättar arbetsbeskrivningar för t ex utvecklingsledare, rektor, projektledare och arbetslagsledare. På det sättet kan man använda de totala förvaltningsresurserna på rätt sätt.

Medverkan i tankesmedjan har gjort det möjligt att möta skolledare i olika verksamhetsformer, och utifrån vår vardag diskutera pedagogiskt ledarskap. Uppdraget kan se väldigt olika ut, men vi har många gemensamma tankar om vad uppdraget innebär. Med våra olika erfarenheter har diskussionerna gett oss fler perspektiv och infallsvinklar, vilket har ökat insikten om vår komplexa vardag. Det gäller att definiera för sig själv vad det är att vara pedagogisk ledare

för att skaffa sig en bra utgångspunkt i det utmanande, spännande och komplexa uppdraget som skolledare.

Vår viktigaste slutsats är att man som rektor eller förskolechef verkligen måste *vilja* vara pedagogisk ledare och kräva förutsättningar för att lyckas väl.

Referenser

Augustinsson, Sören & Brynolf, Margareta (2009). *Rektors Ledarskap, Komplexitet och förändring* Lund: Studentlitteratur.

Regeringens proposition 1988/89:4 Om skolans utveckling och styrning. www.riksdagen.se/webbnav/?nid=37&doktyp.

Riddersporre, Bim & Sjövik, Kristian. (2011). Nya krav och nya ledare? Rekrytering av chefer till förskolan. Malmö Högskola 2011. Lärande och samhälle. *Rapporter om utbildning 1:2011*.

Skolinspektionens rapport: 2010:15 Rektors ledarskap, Tema rektor.

Skollagen SFS 2010:800. Utbildningsdepartementet.

Lpfö 98. (2010). *Läroplan för förskolan*, Skolverket. Stockholm: Allmänna förlaget.

Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* Skolverket. Stockholm: *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.

Utbildningsvetenskap för förskolan. Riddersporre, Bim & Persson, Sven. (Red). Stockholm: Natur & Kultur 2010.

Pedagogiskt ledarskap

SÖREN AUGUSTINSSON

SYFTET MED INNEHÅLLET I NEDANSTÅENDE TEXT är att bidra med några ytterligare perspektiv på pedagogiskt ledarskap genom att använda mig av organisationsforskningsperspektiv. Därigenom kan andra aspekter få företräde än de som är vanligt förekommande inom skolforskning. Figuren, i form av en tankekart, som gruppen använt sig av för att spegla mångfalden av olika saker som en rektor är involverad i visar på komplexiteten i chefsuppdraget. Det är inom ramen för komplexitet som pedagogiskt ledarskap ska ses. Innan jag går vidare ska jag beskriva en idé om innehållet i begreppet pedagogiskt ledarskap.

Begreppet pedagogiskt ledarskap

Vad är pedagogiskt ledarskap? Frågan är svår att teoretiskt/såväl som praktiskt kunna svara på, åtminstone i detalj. Pedagogisk kan betyda metoder för undervisning och uppfostran såväl som fallenhet för att lära ut. Ledarskap kan något förenklat stå för att leda följare i en viss riktning. Noterar också att begreppet inte direkt är förknippat med den formella arbetsdelningen som råder i skolan.

Om begreppet metod, i pedagogisk, tas på allvar innebär detta att den som är pedagogisk ledare ska leda lärare att utveckla och använda metoder som gynnar elevers lärande. Detta kommer jag avslutningsvis argumentera för knappast är rimligt.

Om vi koncentrerar oss till metoder i skolan, knuta till undervisning, ska den som är pedagogisk ledare på så vis vara väl förtrogen med, kunna använda och utveckla metoder för undervisning och uppfostran. Inom skolan, liksom andra verksamheter, cirkulerar en

rad olika metoder som kommer och går, vilka ofta i dess detaljnivå inte tar hänsyn till vardagens komplexitet utan tvärtom gör oss blinda för vad som faktiskt sker mitt framför oss.

Innan jag kommer in på problemet med att vardagen är komplex ska jag säga något om begreppet ledarskap.

Begreppet ledarskap är än mer problematiskt än vad som oftast görs gällande. Begreppet tas ofta för givet. Om vi börjar med begreppet ledarskap och forskares försök att definiera begreppet så kan vi gå tillbaka till en känd ledarskapsforskare som tex Bennis på 1950-talet:

Begreppet ledarskap förefaller alltid gå oss förbi eller visa sig i nya former för att håna oss med sin opålitlighet och komplexitet. Så vi har kommit på ett oändligt antal termer för att beskriva det... och ändå är begreppet otillräckligt definierat. (BENNIS 1959 i Yukl 2012:5)

Enligt Yukl är sakläget ungefär detsamma idag. Han menar att visst finns det ökad kunskap om ledarskap (beroende på hur vi definierar detta), men att evidensen för olika typer av ledarskap och påverkan på effektivitet i en verksamhet är svaga, t.o.m. mycket svaga. Från forskarhåll framförs argument för att stanna vid att konstatera att ledarskap är så pass komplext att det inte är någon idé att försöka definiera och exakt predestinera hur och vad i ledarskap som leder till effektivitet. Det kommer ändå inte att gå. Därför har förslag framförts på att sätta fokus på andra fenomen i organisationer för att förstå framgång och effektivitet (PYE 2005) eller till och med helt avstå från begreppet ledarskap som ett vetenskapligt begrepp (ALVESSON OCH SVENINGSSON 2003). Frågan är om det är rimligt att fortsätta denna undersökning om vad ledarskap är och dess samröre med effektivitet. Samtidigt söker forskare och konsulter efter Ledarskap i egenskap av vad en ledare ska göra för att få en effektiv verksamhet. Detta är en återvändsgränd. Istället är det mer rimligt att göra som författarna gjort i föregående kapitel. Utgå ifrån sin egen verklighet, praktik och vad som är förnuftigt för att förstå vad som sker i organisationen. Det är i denna komplexitet som rollen som pedagogisk ledare bör inkluderas.

Utgå från chef istället

Istället bör vi utgå ifrån begreppet chef då detta är huvudrollen i vad som sker i organisationen. Begreppet chef är betydligt enklare att definiera än ledare. En chef är en person som är tillsatt av överordnad hierarki och ges en position som innebär auktoritet och makt. En chef är alltså tillsatt av någon överordnad eller någon som på dennes vägnar ska utse en befattningshavare. Rollen som chef innehåller många olika delar. Det finns två centrala delar: Chefen är ställföreträdare för högsta ledningen och därigenom har att föra fram dess budskap enligt direktiv. Den andra rollen som en chef har är att samordna och koordinera verksamheten, en form av problemlösare av de saker och händelser som inte går att på förhand att föregripa. Att lösa problem som uppstår och stör det dagliga arbetet i linjen är således en viktig roll i chefskapet.

Vad i dessa aktiviteter som åligger en chef är kopplad till en roll som pedagogisk ledare? För mig är denna fråga något problematisk. För verksamheten på en skola är pedagogik kärnuppgiften. På så sätt att uppgiften skolan har att lösa är att elever lär sig och utvecklar en mängd olika kunskaper. Denna uppgift är en pedagogisk uppgift. Därför bör det ingå i chefsuppdraget att arbeta med att skapa förutsättningar för det pedagogiska utvecklingsarbetet. I detta kapitel har visats på att pedagogiskt ledarskap är nära förknippat med en mängd olika uppgifter som chef (rektor) i övrigt gör, vilket är en rimlig slutsats. Frågan är om det går att i en komplex praktik separera roller som chef, ledare och pedagogiskt ledarskap från varandra. Det troliga svaret är nej.

Alltså, forskning är relativt övertygande vad gäller svårigheterna att överhuvudtaget kunna säga något säkert om ledarskap och effektivitet i organisationer (YUKL 2012). Därför blir frågan om vad ett pedagogiskt ledarskap är, åtminstone konceptuellt och generellt, och kopplat till forskning, nästan omöjligt att i detalj kunna svara på. Istället bör fokus riktas på att mer principiellt definiera vad pedagogiskt ledarskap kan vara. En form av ram som sedan i varje enskilt fall fylls med ett meningsfullt innehåll för lärare, rektorer och högre chefer i organisationen. Att definiera denna ram menar jag åligger varje kommun eller skolområde att själva göra. Bakgrunden är att organisering är rörelser i komplexa världar där kommunikation utgör basen. I kommunikation ingår att vi ständigt tolkar och drar slutsat-

ser utifrån våra erfarenheter, värderingar och normer. Således handlar det inte om sändare och mottagare, utan istället är det fråga om mycket komplexa processer som sker i den kommunikation som konstruerar den faktiska vardagens organisering.

Komplexitet och rörelse

I stället för de idag ofta förkommande illusionerna och antagandena om vad ett pedagogiskt ledarskap är bör vi ta som utgångspunkt hur praktiken faktiskt fungerar. Att anta denna utmaning kräver nya begrepp. Ord och begrepp hjälper oss att få syn på något i omvärlden. Ett sådant begrepp är mellanrum. I allmänhet använder vi ordet *relation* för att beteckna förhållandet mellan två punkter; en relation mellan människor, mellan människa och teknik, mellan människa och natur, mellan läsare och text och mellan konstverk och betraktare. Ingen relation utgörs emellertid bara av ett rakt streck. Relationen bör snarare ses som ett rum mellan två punkter, ett *mellanrum*, där *något* försiggår. Detta *något* utgörs av rörelse som i dessas grundkarakteristik konstruerar mening och meningsskapande genom kommunikation. Detta ger då det pedagogiska ledarskapet och skolan som organisation en bild av att vara i ständig rörelse genom de mellanrum som ständigt skapas och återskapas i vardagens skeenden. Tänker vi då att varje nytt mellanrum ger upphov till rörelse kommer det pedagogiska ledarskapets innehåll ständigt att vara i rörelse och därmed föränderligt beroende på sammanhang och situation. Därför menar jag att principer som förhandlas och överenskomms som ram för skapande av det faktiska innehållet i det pedagogiska ledarskapet måste få ett större genomslag i praktiken.

Om vi låter principer sammanfalla med begreppet chef och att vi sätter i förgrunden vad som sker mellan människor och hur någon, i detta fall chefen, som har en formell position kan påverka detta innehåll. Att vara chef innebär en mängd olika förpliktelser som följer med den formella positionen samt förväntningar från kolleger och medarbetare. Därför är en möjlighet att vid tillsättande av chefer alltid ta upp frågan hur han/hon på bästa sätt kan stödjas för att i sin tur kunna vara en resurs för lärarna ute i klassrummen för att på bästa sätt bidra till att mötet mellan lärare och elever blir så lärande som möjligt.

Utifrån mitt perspektiv blir det viktigt att chefer överordnad rektor

själva har en god idé om principer kring vad ett pedagogiskt ledarskap är i just deras organisation. Mitt förslag är enkelt uttryckt att innehållet i pedagogiskt ledarskap ser olika ut beroende på sammanhang och respektive skolas problem, brister, fördelar och möjligheter. Ur dessa olikheter växer genom kommunikation på flera nivåer fram ett pedagogiskt ledarskap vars innehåll hanterar de lokala komplexa sammanhangen. Som premiss för varje lokalt och individuellt innehåll i det pedagogiska vardagens ledarskap måste finnas ett syfte som är klart uttryckt och lättförståeligt. Desto enklare ju bättre. Som sammanfattning på mitt ovanstående samtal vill jag återvända till gruppens inledande ord som varje rektor, dess chef och politiker bör ta med sig i det vidare arbetet med det pedagogiska ledarskapet:

Våra egna visioner, övertygelser och drivkrafter avgör hur vi utövar det pedagogiska ledarskapet. Våra diskussioner har rört sig kring vad vi vill göra, baserat på våra egna tankar och inre drivkraft, vad vi ska göra utifrån de givna uppdragen samt vad vi verkligen gör.

Referenser

- Alvesson, M. Sveningsson, S. (2003). "The Great Disappearing Act: Difficulties in Doing 'Leadership'." *The Leadership Quarterly* 14: 359–81.
- Pye, A. (2005). "Leadership and Organizing: Sensemaking in Action." *Leadership* 1: 31–49.
- Yukl, G. (2012). *Ledarskap I Organisationer*. London: Printice Hall.

Kommentar till ”Är rektor till för det rektor vill?”

ANNA HENNINGSSON-YOUSIF

I SITT KAPITEL HAR REKTORERNA INLEDNINGSVIS skapat ett händelse- och samtidarum som illustrerar den mångfald de arbetar i. De åskådliggör tydligt vad som ligger allra närmast att arbeta med liksom mer perifert genom att placera de olika uppgifterna, fenomenen och personerna i olika cirklar. I sin kommentar till figuren skriver de att den exemplifierar ”i någon mån skolledares upplevda vardag kopplat till insyns- och beslutskrävande frågor som emellertid skingrar fokus från de pedagogiska frågorna.” Det som fångar min uppmärksamhet här är att de pedagogiska frågorna skiljs ur. Mängden av och tyngden i rektorers arbetsuppgifter, är rikt omvittnad (tex i LUNDBERG, AURELL & ÅKERMAN, 2010, JOHANSSON & BREDESON, 2011). Det vore intressant att i cirklarna kring rektorn försöka tyda var gränserna till det pedagogiska går eller successivt luckras upp. Eller snarare kan man extrahera pedagogiska aspekter till en svävande pedagogisk sfär ovanför cirklarna?

Gruppen skriver också om förutsättningarna för att bedriva det pedagogiska ledarskapet. I samband med kommunaliseringen av svensk skola på 1980-talet och så småningom inriktningen mot en målstyrd verksamhet gavs även rektorerna makt över förutsättningarna för att kunna anpassa dem till de pedagogiska insatserna. Men liksom när det gäller avsikten att ge lärare större inflytande och frihet att forma sin undervisning under ledstjärnan deltagande målstyrning (Henningsson-Yousif, 2003) har andra otåliga kommunala och statliga insatser paradoxalt inkräktat på ledarens frihet. Rektorerna längtar efter att få föra ingående pedagogiska samtal med utgångspunkt i lektionsbesök. De vill fokusera på detta för att skolorna ska kunna åstadkomma bättre resultat och de vill kunna beställa de ultimata

förutsättningarna för sitt pedagogiska ledarskap av dem som har tid och intresse för sådana administrativa uppgifter.

Ett samhälle med krav på att få sina av någon definierade behov tillfredsställda omedelbart kan framstå som reaktivt och impulsstyrt, t o m nervöst. I ett sådant samhälle behövs ledare med utvecklingstillit, dvs med tillit till sin egen förmåga att analysera och skapa förutsättningar för utveckling. De behöver tilltro till samma förmåga hos de egna medarbetarna. Huruvida skolledaren känner utvecklingstillit kan möjligen knytas till henne skäl för yrkesvalet. Och den frågan kan kopplas till frågan hur kärnan ut i rektorns respektive lärarens yrkesintresse ser ut (HENNINGSSON-YOUSIF, 2003, MØLLER, 2011).

Ansvar för barnens och elevernas utveckling och framgångar och medarbetarnas villkor kan inte enbart läggas på enskildas axlar. Idén med utforskande ledare och delaktiga medarbetare kan behöva flyttas upp till den styrande nivån, med utforskande förvaltningstjänstemän och skolpolitiker och delaktiga skolledare. För detta finns fortfarande strukturer att använda, om än föränderliga i det nervösa tidevarvet.

Referenser

- Henningson-Yousif, Anna. (2003). *Skolperspektiv. Utveckling av redskap för analys av politikernas, lärares och elevers resonemang om skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 100.
- Johansson, Olof & Bredeson, Paul V. (2011) *Framtida forskningsperspektiv på rektor – vilken forskning saknas?* I *Rektor – En forskningsöversikt 2000-2010*. Vetenskapsrådets rapportserie, 4:2011. Johansson, Olof (red).
- Lundberg, Frank, Aurell, Justus, Åkerman, Roger (2010). *RUT:s resa, Rektorsutbildningen i Malmö*. Rapporter om utbildning, nr 5, 2010
- Møller, Jorunn (2011). *Research on principals in Norway*. I *Rektor – En forskningsöversikt 2000-2010*. Vetenskapsrådets rapportserie, 4:2011. Johansson, Olof (red).

Rektor som relationsskapare

BJÖRN ANDERSSON, MARIE JÖNSSON, LARS LÖFGREN

Inledning

Vad är det mest existentiella i att vara chef, ledare och rektor? Detta var frågan vi ställde oss efter en trevande uppstart av vårt arbete i Tankesmedjan. Dock kom vi snart in på att vad rektor gör är att gå in och ut i en massa olika relationer. Dessa må vara till lärare, fastighets-skötaren, elever eller föräldrar. Dessa är olika roller, precis som rektor innebär en roll. Dessa roller relaterar sig till varandra på olika sätt genom att mötas och samtala. Detta innebär att det är en relation som främst är fysisk och direkt. Denna relation kan emellertid också vara mer av en image. Exempelvis en rektor som tänker på just en förälder, en elev eller en lärare. Relationen finns då i tanken. Denna tankens relation har oftast sin grund i den fysiska och direkta relationen.

Rektor är en skapare av relationer, men naturligtvis även av innehållet i en relation. Även om vi menar att det inte är ett ensidigt skapande utan det sker i det växelspel som uppstår av samtal i relationer av olika slag. Däremot vill vi hävda att rektor kan påverka ganska mycket av innehållet beroende på vilket sätt han/hon handlar på gentemot andra. Detta är det existentiella som vi tog vår utgångspunkt i vår grupp. En god relation kan skapas på olika sätt. Ett öppet samtalsklimat kan vara ett. Ett annat kan vara ett bemötande som visar att vi bryr oss och är genuint intresserade av andra människor. Det är också viktigt att vi inte bara har bra relationer till våra medarbetare utan även att vi har förmågan att skapa goda relationer mellan olika personer och grupper som finns på en arbetsplats. Tankesmedjan är som en form av stafett. Vår stafettpinne, eller stafettuppdrag utgick från den tidigare Tankesmedjan ”Kunskapssyn och i framtidens samhälle” med fokus på skolledarens uppdrag i en föränderlig värld. En

fråga vi ställer oss är: Vilka krav kan tänka ställas på ett ledarskap avseende mänskliga möten, i ett framtida samhälle/skola, där meningsfullhet är nyckelord med avseende på relationer?

Även här hittar vi de mänskliga mötena som är en viktig del i relationsskapande. Vi menar, vilket vi också kommer att visa på i nedanstående fallbeskrivningar, att relationsskapande i de flesta fall sker i mänskliga möten. Kanske de flesta relationer etableras i mänskliga möten. Våra gemensamma tankar kring relationsskapandet är att det utgör grunden för skolledarskapet. Vi tror inte att man lyckas som skolledare utan att skapa goda relationer. Vi ska här ge tre exempel på hur vi arbetat med relationsskapande på våra respektive skolor.

Bemötande – Rektor A:s berättelse

En god relation kan skapas på olika sätt. Ett öppet samtalsklimat kan vara ett. Ett annat kan vara ett bemötande som visar att vi bryr oss och är genuint intresserade av andra människor. Det är också viktigt att vi inte bara har bra relationer till våra medarbetare utan även att vi har förmågan att skapa goda relationer mellan olika personer och grupper som finns på en arbetsplats.

Bakgrund

I ett stort hus med många olika verksamheter möts dagligen barn, unga och vuxna för att utöva sitt speciella intresse. En av de stora salarna används för grupper av olika slag. Det har under lång tid varit irritationer från vuxengrupperna över att lokalen inte har sett ut så som de förväntat sig när de kommer till lokalen. Exempelvis har en stol hamnat på fel plats. Det har kort sagt varit mycket gnäll över småsaker. Det har heller inte funnits något direkt samarbete mellan dessa grupper trots att det borde varit naturligt och att det finns många gemensamma intressen mellan dessa grupper. Det har gjorts åtgärder för att råda bot på detta med ordningsregler och information av olika slag. Problemen har trots detta fortsatt.

Åtgärd

Vi bestämde oss för att starta ett husråd där representanter från alla verksamheter i huset skulle träffas ett par gånger om året. Vi bjöd in till ett kvällsmöte där det bjöds på god mat och trevlig inramning. Vi försökte få alla att känna sig välkomna och vi hade planerat allt mycket noggrant. Under mötet lade vi fokus på att prata om vilka

möjligheter vi hade genom olika samarbeten och samutnyttjanden i huset. Några ordningsfrågor togs upp och vi hittade enkelt bra lösningar på dessa. Allting blev mycket lyckat och alla var nöjda. Det mest intressanta var ändå hur allting blev i det fortsatta arbetet. Vuxengrupperna kommer numera ofta med nya idéer om samarbeten och det hörs aldrig något gnäll över småsaker. Vi tror att den här kvällen när vi verkligen tog hand om våra representanter på ett sätt som visade att vi var engagerade, brydde oss och ansträngt oss för deras skull hade stor betydelse för det fortsatta arbetet.

Ett annat exempel

Lärarna på en skola har bjudit in till föräldramöte. Jag som rektor är också inbjuden. När jag kommer till skolan står ca 50 föräldrar utanför skolans dörr som är låst. Det är vinter och gråkallt och föräldrarna undrar vad som har hänt. När klockan är lite över sju kommer en lärare och öppnar dörren. Han visar in föräldrarna i ett klassrum med stolarna uppställda på bänkarna i klassrummet. Ytterligare några lärare anländer sent. Lärarna har heller inte förberett någon information eller struktur på mötet. Hela mötet under kvällen präglas av mycket gnäll och framförallt på småsaker. Tänk om någon av lärarna stått vid ytterdörren och tagit emot i god tid samt visat dem till en lokal som var förberedd för mötet. Föräldrarna kunde bjudits på en kopp kaffe eller liknande och lärarna borde haft en tydlig struktur för kvällen.

Reflektioner

Båda exemplen visar vilken betydelse vårt bemötande av andra människor har. Det finns många vardagliga situationer som stärker detta. När du kör bil och kommer till ett övergångsställe där en gångare väntar på att gå över gatan. Du stannar och personer vinkar glatt tillbaka som ett tack. Det känns bra att få den lilla uppskattningen till skillnad mot om personen tittat surt rakt fram och inte ens lagt märke till dig. Vi har alla en önskan att bli bekräftade på något sätt. När vi frågar föräldrar och elever vad som är det mest avgörande vid valet av skola får vi svaret att bemötandet var den viktigaste faktorn. Bemötande är enligt vårt sätt att se det grundläggande för att kunna skapa en god relation.

Vi kan utvidga begreppet bemötande till värdskap. Jan Gunnarsson som är en flitigt anlita föreläsare och författare har skrivit fler

böcker och skrifter om detta. I boken ”Det goda värdskapet” skriver han om ”Konsten att få människor att känna sig välkomna och väntade” Detta är något som alla kan lära sig, vi har bara lite olika fallenhet för det. Jan Gunnarsson pratar om några nyckelord som är viktiga:

Öppenhet, nyfikenhet, icke dömande, ödmjukhet, respekt och närvaro. Han beskriver också ledarskapets olika ansikten som består av att var ”chef”, ”ledare” och ”värd”.

”Chefen” finns över sin personal och står för kontroll, position och beslut.

”Ledaren” finns före medarbetarna för att motivera, övertala och sträva mot målet.

”Värden” finns bredvid medarbetarna för att inspirera, tjäna, samtala, bygga och utnyttja den potential som finns. Just det här värdskapet är något som blir en allt större och viktigare del i ledarskapet.

Relationer – Rektor B:s berättelse

En social relation, eller ett mellanmänniskt förhållande, är inom *samhällsvetenskap* och *beteendevetenskap* det utbyte som finns mellan två eller flera parter, eller mellan grupper av personer. Dessa relationer kan vara baserade på känslor som *kärlek* och *sympati*, vanliga affärsförhållanden, eller någon annan typ av sociala engagemang. Sociala relationer kan förekomma i en mängd olika sammanhang, till exempel i en *familj*, mellan vänner, *giftermål*, bekanta, *arbete*, *föreningar*, grannskap och *religiösa församlingar*. De kan vara reglerade i *lagen*, genom *sociala normer* eller *samhället* som helhet. Även om människor i grunden är sociala varelser så är inte alltid sociala relationer nyttiga.

Bakgrund

En elev är inskriven i sarskolan och är placerad med automatik i gymnasiesarskolan på programmet hotell- och restaurang. Lärare och elevassistent ifrågasätter utredningarna då eleven under hösten visat stora framgångar i både i kärn- och karaktärsämnen. Skolpsykologen kontaktas och denne bildar sig en uppfattning via lektionsbesök. Eleven går på samtal hos kurator. På ett EVT möte gör vi bedömningen att nya utredningar bör göras. Föräldrarna kontaktas och kallas till möte. På mötet deltar lärare, skolpsykolog, mamma och eleven samt jag som rektor.

Mötet

Vi (lärare, skolpsykolog och jag) träffar mamma och elev och omedelbart visar mamman att vi inte får tala om utvecklingsstörning och nya utredningar i samma rum som hon befinner sig i. Till saken hör att det är ju just det vi skall tala om. Så inledningsvis är våra relationer ganska frostiga varför samtalsläget måste om disponeras. Mamman har även en uppfattning om skolpsykologen som får klä skott för tidigare erfarenheter. Läget blir alltså ganska låst.

Vad gör jag då (eftersom jag är ansvarig för detta)? Jag använder min långa erfarenhet av samtal med föräldrar och elever som inte vill eller vill annat än det skolan vill, och fattar ett snabbt beslut hur jag skall hantera situationen. Vad jag förstår av mammans reaktion och det hon hänvisar till historiskt är att det varit otydligt för dem under hela grundskoletiden vilken personkrets eleven egentligen tillhört och tillhör. Jag bestämmer mig därför att bli väldigt tydlig med våra avsikter, möjligheter och omöjligheter som kan bidra till elevens framgång i gymnasiesarskolan alternativt gymnasieskolan. Jag styr över samtalet från mamman till eleven och tittar på eleven hela tiden. När mamman bryter in och svarar för eleven (utan anledning, frågorna är inte svårare än att eleven förstår) tillrättavisar jag mamman på ett sätt som hon finner bekant, tydligt och rakt. Mamman tonar ner sin attityd och hon börjar lyssna på samtalet som jag och eleven för. För första gången lyssnar mamman tydligt på vad dottern säger. Jag vänder mig till mamman och repeterar det dottern sagt och vi för en ”vuxendialog” om vad som är bäst för dottern nu och om tre år. I och med att mamman lyssnar och ”lägger ner vapnen” så skapas en relation mellan oss där vi tycker och vill samma sak för dotterns bästa. Efter en stunds samtal omkring alla händelser, all förtvivlan och ovisshet har jag med min attityd har mamman gett mig möjlighet att närma mig och ta upp behovet av nya utredningar för att kunna gå vidare med dotterns framtid.

Till slut når vi då resultatet att kunna erbjuda en ny utredning och ge exempel på olika alternativ utifrån utredningarnas resultat. Förutsättningarna för framgången i detta samtal var att lyssna, spegla, uppmuntra, klargöra, konkretisera, fokusera, vara tydlig och att sammanfatta. Det gäller också att ha en medvetenhet om personerna, vilka de är, och en medvetenhet om alternativ. Följande steg användes i samtalet:

1. Utredning och klargörande av problemet
2. Vidgande av perspektivet
3. Formulerande av delmål/mål
4. Beslut, handlingsplan.
5. Beslut om dag för uppföljning och utvärdering.

Utvärdering och uppföljning

Utvärdering och uppföljning är inte samma sak men jag har ändå valt att placera dem under samma rubrik, eftersom man inte alltid i förväg vet om man kommer att utvärdera ett långsiktigt mål eller följa upp/förändra ett kortsiktigt mål. Här följer man upp det som bestämdes på förra mötet. Har vi lyckats med måluppfyllelsen? Vilka är de troliga orsakerna till resultatet? Vilka ändringar är motiverade för att få till stånd en fortsatt utveckling? Då målen är uppnådda, vilket är nästa steg?

Uppföljning enskilt ser jag som en kontinuerlig process. Vid uppföljningstillfällena tar man upp följande:

- Håller vi fast vid målsättningen?
- Genomförs det vi planerat?
- Har vi upptäckt andra och kanske bättre åtgärder?
- Behöver planen revideras?
- Behövs stöd utifrån?

Utvärdering ser jag som en noggrann genomlysning och bedömning i efterhand.

- Vad är målet?
- I vilken utsträckning har detta mål uppnåtts?
- Hur vet vi det?

Fallbeskrivning – Rektor C:s berättelse

Rektors roll som relationsskapande i verksamheten och hur upprätthåller man en redan god relation?

Bakgrund

Skolan är en kommunal grundskola. Behovet av specialstöd är stort på skolan. Flera elever har stora behov av att testas, de behöver minnesträning, arbeta med svenska och svenska som andra språk samt svenska och matematik i mindre grupper. Specialteamet på skolan be-

står av två speciallärare samt en specialpedagog. De är fördelade på årskurs f-3, 4-5 samt 6-9. Elevantalet är ojämnt fördelat och målet är att få en jämnare fördelning mellan pedagogerna för att tillgodose elever med behov av särskilt stöd.

Händelsen

Jag kallar arbetslagen till ett möte för att synliggöra behovet av specialstöd, jag anser att jag har god relation i arbetet med dem alla.

Jag beskriver det stora behovet av samarbete i ett F-9perspektiv och gör det tydligt att det råder obalans i arbetet mellan pedagogerna. Det behövs mer tid för fler elever i ett av stadierna. Syftet med mötet är att vi gemensamt ska komma fram till en bra lösning där eleverna med behov ska få det stöd vi kan ge. I stället blir det ett ansträngt möte som får ett abrupt avslut. Flera lärare känner att det finns så stora problem hos just deras elever att där inte finns utrymme för att ”dela med sig” av resurser. Jag avslutar mötet och ber att ett av arbetslagen stannar kvar. Jag ber om ursäkt för om arbetslaget upplever att jag ”målat” ut det inför kollegerna. Men säger också att skolan är en liten arbetsplats så alla känner till hur det ser ut. I samtalet försöker jag hitta olika lösningar, men ”stämningen” är låst och vi avslutar där. Dagen därpå går jag in till arbetslaget där de har sin arbetsplats och öppnar med att jag vill ha en dialog och betonar att det är viktigt att de inte undviker mig. På eftermiddagen säger jag till att jag vill träffa arbetslaget för att diskutera en elev som under några veckor inte kommer att kunna ha assistent och hur vi ska se till detta på bästa sätt. Lösningen blir att jag som rektor får fatta beslut om hur man under de aktuella veckorna ska hantera eventuella situationer där eleven behöver tas ut från klassrummet.

Mina egna reflektioner och analys är att arbetslaget kan ha upplevt sig kränkt och ”blottat” av mig när jag tydliggjorde situationen obalansen av fördelningen kring elever med behov av stöd och behovet på skolan. Så här efteråt ser jag att jag skulle jag haft ett samtal enbart med det arbetslaget innan jag kallade alla arbetslag till ett möte.

Vi har korta oförberedda möten i korridorer, arbetsrum och personalrum, samt flera ”akuta” möten kring elever. Vi har också elevvårdskonferenser tillsammans. Efter några veckor kallar jag till individuella möten för att prata tjänstefördelning inför hösten. Detta möte blir tydligt utifrån att det finns tre konkreta förslag och därmed med valmöjligheter som pedagogerna får tid på sig att fundera kring. Under

ett annat ”oförberett” samtal uttrycker jag tydligt att jag har stort förtroende för pedagogerna i arbetslaget och vet att de lägger ner hela sin själ i att eleverna ska nå målen. Kort därefter lämnar pedagogerna besked om vilka alternativ de tar inför kommande läsår. Nu börjar vi istället prata framtid och utveckling.

Egna reflektioner

Att ha en hållbar ”god” relation är svårt då det är rektor som har helikopterperspektivet och eventuella förändringar kopplat till ekonomiska resurser som innebär att det blir en arbetsbörda för pedagoger som de inte haft tidigare. Att se till verksamheten i första hand kan innebära att en god relation skadas. Att förhålla sig till detta utan att bli personlig det kan vara svårt för arbetstagaren.

En egenskap som jag anser att rektor bör ha är att vara prestigelös. Om jag som rektor lägger in prestige i mitt agerande, är det dömt att misslyckas. Jag kan hamna i ”konflikter” med elev, lärare eller förälder som blir svåra att lösa. Att vara tydlig, öppen och att lyssna är också nödvändiga förmågor hos en rektor. Det är också viktigt att koppla till målen i vår verksamhet och att nå dessa genom ett öppet sinne. Rektor bör vara sig själv och ha en god självkänedom. Hon behöver vara fullständigt närvarande i mötet med andra människor.

Som rektor ska du förhålla dig personlig men inte gå över gränsen att bli privat. Fallet jag har beskrivit hade inte lösts så här om jag haft en privat relation med pedagogerna och i synnerhet inte om jag haft en särskilt nära relation till någon enstaka lärare. Då hade det kunnat sluta med att övriga tappat förtroendet för mig och jag hade upplevts som icke professionell.

Avslutande reflektioner kring relationer.

Relationer skapas genom samtal mellan två eller flera personer varför själva samtalsformen spelar en viktig roll. Kan vi utvecklas som samtalsledare så att vi med hjälp av samtalet skapar en positiv stämning i en relation?

Framtidens krav på ledaren kommer förmodligen att öka. Den förmåga som vi tror kommer att vara än mer viktig är att skapa goda relationer. Kommunikation, empati, engagemang och bemötande är några ledord i detta sammanhang. Vår människosyn bör präglas av en stark tro på individen och den egna kompetensen att forma sitt eget liv. Det handlar om att både skapa och att vidmakthålla goda re-

lationer. Idag bör vi tala mer om medarbetarskap än ledarskap för att betona jämlikhet. Allt detta gäller i förhållandet ledare/medarbetare, ledare/elev. Kan ledaren vara en förebild i ord och handling vad gäller detta så finns gott hopp om att det når ut till alla i organisationen.

Kommunikation i betydelsen dela, förena, göra gemensamt kommer att bli än mer viktigt. Dialogen kommer att vara avgörande för hur vi lyckas som ledare. Ett sätt att skapa relationer är genom handledning eller coaching. Att kunna leta efter, locka fram och stödja det andra är bra på. Att ställa frågor som ”*Vart vill jag och hur når jag dit?*” Handledning är en process där verktyg ges för att sätta mål, att identifiera styrkor och undanröja hinder på vägen.

Vi hoppas att mänskliga möten präglas av en humanistisk syn på människan där alla äger en egen kraft att leda sig själva. Ledarskapet eller medarbetarskapet avgör till stor del om vi lyckas med vårt uppdrag eller inte. Det humanistiska ledarskapet gör att verksamheten genomsyras av en värdegrund som leder till utveckling och framgång mot högre måluppfyllelse. Goda ledare vet att ledarskap är en relation kring något värdefullt. Ledarskapet är något som växer fram tillsammans med dem man leder. Det innebär i praktiken en serie möten och samspel med individer och grupper. För att ledarskapet ska bli starkt behöver relationen fördjupas genom ökad förståelse och delaktighet i det större vi håller på att skapa tillsammans.

Relation som centralt i vardagens ledarskap

SÖREN AUGUSTINSSON

FÖRFATTARNA I DETTA KAPITEL har pekat på relation som ett centralt begrepp för att förstå vad som sker i skolan. Fokus är på rektors relationskapande. Underförstått rör det sig om sociala relationer mellan människor. Det finns också relationer mellan människor och teknik, byggnader, litteratur och andra mer materiella ting, vilka dock inte berörs här.

Kan människan vara utan relationer? Kan människan ställa sig utanför relationer? Frågorna är retoriskt ställda. Svaret kan inte bli något annat än ett nej. Relationer är en existentiell premis för att vara människa. Människan blir till den hon är genom deltagande i sociala relationer. Med detta menas att hon vare sig är determinerad av omgivningen eller har något genuint jag som är orubbligt, oberoende av plats och tid. Det är i de sociala relationerna som både sammanhang och individ samtidigt konstrueras. Det är relation som ett grundläggande fenomen som texten i detta kapitel berör – ur organisation och rektors perspektiv. Vad rektorer alltid har att förhålla sig till är de sociala relationer som rektor ingår i. Han/hon har också mer makt än andra att ta sig in i och skapa relationer. Men vad är den sociala relationens karaktär?

Relation är något annat än något som är statiskt. Relation innebär något förenklat a) att det finns förbindelse mellan två av något slag, b) att det finns ett innehåll i denna förbindelse. Det viktigaste är det sista. Ingen relation utgörs av ett rakt streck. Relation bör snarare ses som ett rum mellan två punkter, ett *mellanrum*, där *något* försiggår (AUGUSTINSSON & ERICSSON 2011). Detta kan vi identifiera också i det latinska ordet "rela'tio" som betyder återförande, redogörelse,

skildring och kan kopplas till re'fero som betyder bära tillbaka, överlämna, rapportera, meddela.

Det är alltså i mellanrummet mellan två ändar som viktiga saker sker, något sker i relationen. Det är med andra ord utrymmet inom vilket vi kan identifiera denna rörelse, den plats där något äger rum, i mellanrummet. Detta osynliga, men påtagliga rum, beskriver sociologen Dan Porsfelt på följande sätt:

Jag vill försöka förstå denna komplexitet genom att se det som motstridigheternas eller relationernas rum. En mängd förhållanden, krav, strukturer, möjligheter, värden och praktiker i relation till varandra formar en sorts gränzon, en zon för reflektion som utgör grund för utveckling rörelse och handling. Denna gränzon utgörs av vad jag vill benämna mellanrum"

Kapitelförfattarnas poäng är att lyfta fram och diskutera hur man som rektor kan påverka det som sker i mellanrummet och de resultat som blir en konsekvens av innehållet i relationer. Författarna är alltså på spåren en av de mest elementära premisserna för att vara människa. Men, som också bör påpekas, ordet relation används ofta i egenskap av ett substantiv som leder oss fel om vi ska fastställa karaktären av sociala relationer. Vi säger att vi *har* en relation. Att ha något är att *äga*. Att säga att vi äger en relation, åtminstone dess innehåll, leder oss in på fel tankebanor. Jag menar att när vi använder ordet relation är det lätt att vi fastnar i att betrakta innehållet som ett substantiv. Det innebär att vi kommer att utgå ifrån en alltför rigid syn på något som i praktiken faktiskt ständigt är rörelse och som är i förändring. Vidare är det faktiska innehållet i relationer komplext. Därför kan vi inte kontrollera och förutsäga det faktiska innehållet, åtminstone inte i dess detalj och på längre sikt. Kontrollera och förutsäga är alltså svårt om vi tar den sociala relationens karaktär på allvar. En vanligt förekommande metafor för kommunikation pekar just på denna felaktiga syn på relationer – sändare och mottagare. Metaforen har i kommunikationsteori länge fört oss på villospår som är relaterade till att vi säger att vi *har* en relation. Istället *är* vi i relationer. Det är som skillnaden mellan begreppen konsument och konsumera. Vad sker när man konsumerar? (CZARNIAVSKA 2010). Frågan appellerar till processer som är handlingar som kan betecknas som rörelser. Olga

Tokarczuk (2009) i hennes roman ”Löparna” beskriver denna rörelse i relationer som något positivt:

Stående uppe på skyddsvallen, försjunken i strömmen, insåg jag – alla risker till trots – att det som befinner sig i rörelse alltid är att föredra framför det som befinner sig i vila; att föränderlighet är ädlare än varaktighet; att det orörliga kommer att förfalla, degenerera och förvandlas till aska, medan det rörliga – rent av kommer att vara för evigt.

Substantivet och därmed den felaktiga tron på förutsägbarheten av resultat av en relation tar överhand vid användning av metaforen sändare – mottagare. Istället bör beskrivningar av begreppet relation relatera till verbet – att vara i relation – som bättre beskriver verkligheten.

Skillnaden mellan substantivet och verbet är som den mellan byggnad och att bygga, mellan bild och film. Relation är att bygga och ständigt skapa och återskapa. Byggnaden är endast relationens mycket tillfälliga resultat – bundet till en specifik tid och ett specifikt sammanhang. Detta leder till ett dilemma när metoder för kommunikation som är alltför rigida och som bygger på förutsägbarhet av resultatet används. Den rigida metoden hindrar oss faktiskt, istället för tvärtom som det är tänkt, att vara effektiva i relationen.

Även ordböckers definition av relation gör oss uppmärksammade på att sociala relationer innebär att något sker, vilket författarna till detta kapitel tydligt visat på i deras förslag på vad man ska tänka på när vi kommunicerar. Deras förslag är och ska inte ses som fasta eller lagbundna. Istället är deras förslag baserade på viljan att lära och utveckla sin förmåga att bygga goda relationer som gynnar lärarnas och elevernas prestationer i vardagen. Författarnas berättelser handlar om möten där man i situationen, med hjälp av olika principer, ges möjligheter att lokalt konstruera ett specifikt innehåll i olika relation som rektor och medarbetare ingår i.

Men vad har vi då för nytta av denna utflykt till fenomenets sociala relationers karaktär? Jag hävdar alltså att vi ibland tenderar att betrakta ordet relation som ett substantiv. Detta leder till att vi på fullt allvar tränar metoder och tillvägagångssätt som inte stämmer överens med den karaktär som relationer i praktiken faktiskt innehåller.

Vissa metoder försöker standardisera och frysa något som i verkligheten ständigt rör på sig, som en geléklump.

Att relatera sig till varandra, och då speciellt i en situation där vi utbyter information i form av att vi kommunicerar med varandra är att beteckna som skeenden som bäst karaktäriseras som rörelse. Det som händer i dessa rörelser innebär att ny kunskap konstrueras och att tiden och vårt egna vara i världen ständigt förändras, åtminstone i dess detalj. Detta får också till följd att vår identitet och konstruktionen av identiteter är en del i relationella processer vi ingår i med andra människor i olika sammanhang. Författarna av kapitlet framhåller att relationer ingår i identitetsarbetet. Positionen chef/rektor innebär relationer vars innehåll konstruerar identiteter som chef respektive medarbetare. Detta positionsarbete är inbyggt i själva den sociala relationens rörelser. Konsekvensen är att ingen enskild person kan ha full kontroll på och förutsäga vad som ska ske i mötet, i relationen. Att vara i relationer innebär ett ömsesidigt författarskap av resultatet!

Kommunikation i sociala relationer är även rörelser framåt i tiden. Dessa rörelser framåt kan lokaliseras till specifika skeenden i specifika sammanhang vid en viss tidpunkt. Anna Arendt (2004) som är en känd forskare om människors handlingar menar att handlingar är

... ytterst flyktigt; det lämnar aldrig någon slutprodukt efter sig. Om det alls får några konsekvenser består de i princip av en ändlös händelsekedja och vad denna till slut ska mynna ut i kan den handlande överhuvudtaget inte veta eller styra i förväg. Möjligen kan han tvinga förloppet i en viss riktning, men inte ens detta kan han vara riktigt säker på. (s. 67)

Denna grad av osäkerhet som Arendt menar karaktäriserar handlingars resultat gäller också resultatet av sociala relationer då handlande i hennes beskrivning är synonymt med dessa.

Några avslutande ord

Är relation något som är fast och relativt orörligt över tid? Knappast om vi tar ovanstående resonemang på allvar! Tänk på vad som händer mellan två möten! Genom att delta i olika värddar, exempelvis arbetsplatsen och fritiden får vi ständigt nya intryck, kunskaper erfarenheter som mer eller mindre påverkar oss som människor. Oftast är

vi omedvetna om att nya intryck etc. ständigt tillförs och påverkar oss och utgör en resurs in i nya sammanhang av sociala relationer – detta är erfarenheter.

Erfarenheter är grund för allt vi gör. Vi kan enkelt konstatera att vi bara genom att vara får vi ständigt nya erfarenheter. Vårt medvetande förändras ständigt. Men detta sker inte helt slumpmässigt. Vår identitet, d.v.s. den vi är och vill vara i ett specifikt sammanhang, påverkar vad vi tar till oss, vad vi tar in eller förtränger. Drömmens värld spelar medvetandet också ett spratt. Det har troligen hänt alla att drömmen påverkat vårt medvetande som i sin tur påverkat vad vi tagit till oss och fokuserat på under följande dag. Detta är ständigt nytillkomna händelser – t.ex. drömmen – som påverkar det faktiska innehållet relationerna från en dag till nästa, i smått och stort.

Precis som författarna visar på är alltså karaktären av sociala relationer rörelse och förändring samt att ingen äger innehållet. Substantivet relation kan lätt få oss att felaktigt frysa något, d.v.s. innehållet i relation, till att se det som något fast och statiskt när det egentligen är i ständig rörelse. Ska rektor kunna skapa, upprätthålla och påverka relationer måste rektor våga vara med och påverka relationer vars byggande sker i olika specifika rum och på olika tider.

Referenser

- Arendt, H. (2004). *Mellan Det Förflutna Och Framtiden*. Uddevalla: Daidalos.
- Augustinsson, S. & Ericsson, U. (2011). "Mellanrummet." In Skiss. Konst, *Arbetsliv, Forskning. 9 Rapporter*, ed. Anders. Lobell Widoff, Malin. Stockholm: Konstfrämjandet.
- Czarniawska, B. & Kunda, G. (2010). "Socialization into Modernity: On Organizational Enculturation in Infantocracies." *Journal of Organizational Change Management* 23: 180-94.
- Porsfelt, D. (2001) "Management Trainee. Möten Med Förhinder." Luleå Tekniska universitet.
- Tokarczuk, O. (2009). *Löparna*. Translated by Jan Henrik. Swan. Tollarp: Ariel.

Utforskande skolor

ANNA HENNINGSSON-YOUSIF

Kommentar till kapitlen ”Det krävs mod att förändra” samt ”Rektor som relationsskapare”.

De två kapitlen om mod respektive relationer inspirerar till följande resonemang.

Att våga ta reda på hur en skola upplevs fungera och att sedan analysera fynden med alla berörda för att slutligen också vidta åtgärder, kan kräva mod. Vi vet att utvärderingar av skolors arbete förespråkats livligt i årtionden, och strukturer för detta har skapats genom krav på först arbetsplaner, sedan kvalitetsredovisningar och senast systematiskt kvalitetsarbete. Vi vet också att just analysdelen av skolors eventuellt genomförda utvärderingar ofta har lyst med sin fråvaro.

När ledaren är genuint intresserad av medarbetarens analyser och erfarenheter påverkas mycket sannolikt relationen mellan de båda på ett positivt sätt. Och en sådan relation behövs för att man ska kunna genomföra ett så givande gemensamt utforskande som möjligt. Det handlar om att ta reda på vad man vet på skolan om vad som fungerar i undervisning och vardagsliv för elever och lärare. Vilka erfarenheter man gör och har gjort (HARGREAVES & FINK, 2006). Vad eleverna upplever och presterar. Hur lärarna tolkar reformintentioner och texter. Hur man kan använda eller anpassa existerande strukturer och insatser under nya omständigheter. Vilka inspirationer och skapande idéer och insatser som finns. Osv. En sådan utforskande inställning kan vara en drivkraft i en skolas vardagsarbete och dess förändringsinsatser.

Det handlar givetvis inte om smartness och manipulation för att få medarbetaren dit man vill, utan mer om öppenhet för andras perspektiv. Man kan med fördel använda sig av en del av den vetenskapliga forskningens förhållningssätt i förändringsarbete såsom; att arbeta utifrån en välgrundad problemställning, ha ett tydligt formulerat syfte med sin insats, se till att hela processen är genomskinlig och systematisk.

Trygga ledare vågar blotta sin okunskap. Liksom en lärare inte alltid måste vara bäst i klassen behöver inte heller ledaren veta bäst. El Gaidi (2007) väljer att beteckna den goda förmågan hos en pedagog för skicklighet.

Till skillnad från kompetensens opersonliga hållning är skickligheten ett djupt engagerat tillstånd. Den skicklige kliver fram och tar själv ansvaret. Ett ansvar som han uppfattar i första hand som något som ligger i linje med den egna övertygelsen, ett tillstånd av att vara hemma i en meningsfull tillvaro.” (EL GAIDI, 2007, s 88)

Vi är alla samhällets utposter, men vi intar olika platser och uppfattar våra sammanhang olika. Tankesmedjan har ägnats skolledares insatser, men i mitt perspektiv finns skolledare vid sidan av lärare och pedagoger, även om de står i beroendeförhållande till varandra och den ena parten har makt över den andras arbetsvillkor. Det finns poänger med att studera texter om lärare och ersätta ordet lärare med ledare för att se vad man får. Liksom man omvänt kan studera texter om ledare och se vad som händer om man ersätter ordet ledare med lärare. Båda grupperna är i samhällets tjänst. De har vissa givna uppgifter och ansvar, men de kan också skapa och prägla sina yrken utifrån de perspektiv de lägger på sitt sammanhang och den egna insatsen.

Relationerna mellan de olika aktörerna i och kring skolan kommer alltid att vara komplexa, ambivalenta och ojämlika. Men detta bör kunna tas tillvara som en dynamik i en pågående aldrig färdig process.

Referenser

El Gaidi, Khalid (2007). *Lärares yrkeskunnande. Bildning och reflekterande erfarenheter*. KTH. Stockholm: Dialoger.

Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2006). *Sustainable leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Om organiserad komplexitet: villkor för skolledare

SÖREN AUGUSTINSSON

Inledning

I detta kapitel argumenterar jag för att vi bör ha en god kännedom om komplexitet, eller vad jag kallar för *organiserad komplexitet*. Med stöd i detta begrepp drar jag slutsatser om vad ledarskap i praktiken handlar om, hur ledarskap lärs och utvecklas.

Komplexitet innebär att vardagen är präglad av en ständig närvaro av både det kända och okända. Vi kan inte tänka bort, eller ta bort det okända. Detta är en paradox som vi har att leva med och har att hantera i vardagen. Således kan vi som chefer inte ha kontroll på allt som sker, åtminstone inte på förhand och på längre sikt. Organiserad betyder att det finns ett syfte med verksamheten och att det arbete som utförs är fördelat och integrerat med varandra i form av horisontell och vertikal arbetsdelning.

Vilka konsekvenser får detta för hur vi utövar och lär ledarskap? I begreppet organiserad komplexitet ingår också att forskning om ledarskap som personlighet har i princip inte gett några framgångar. Istället bör vi se ledarskap som processer som sker inom ramen för organiserad komplexitet och beakta noga de villkor som ramar in möjligheterna att agera.

Organiserad komplexitet är ett relativt nytt sätt att förstå skolledarskap utifrån hur det i praktiken faktiskt fungerar, inte hur vi önskar det borde vara. Hur vi önskar det vore är ofta mer utopier som inte har någon verklighetsförankring. Flaggar redan här för några viktiga och enkla frågor som hanterar organiserad komplexitet som realitet. I Harvard Business Review (oktober 2011) ställer Henry Mintzberg några enkla frågor som utgår från organiserad komplexi-

tet. Han är intressant därför att han tidigt beskriver hur ledarskap faktiskt sker genom hantering av vardagens många frågor. Han disputerade 1973 på en avhandling som heter ”The Nature of Managerial Work”. Han studerade vad chefer faktiskt gör i en organisation, inte vad man önskar de ska göra. Han visade, liksom Augustinsson & Brynolf (2009) gör i boken ”Rektors ledarskap: Komplexitet och förändring” på att chefer gör en massa olika små saker varje dag. Ja, flera hundra olika saker har chefer att hantera varje dag. Forskare efter forskare konstaterar att vardagens ledarskap ser ut på detta komplexa sätt. Förutsättningarna är således komplexa beroende på antalet faktorer och uppgifter som varje chef och ledare har att hantera varje dag i de flesta typer av verksamheter. Däribland skolan. Med stöd i denna forskning och många chefs berättelser om deras vardag har begreppet Organiserad komplexitet vuxit fram som ett begrepp som är praktiskt att ha med sig i vardagens ledaragerande.

En skola är en verksamhet som är komplex. Komplexitet kan vi emellertid förstå först när vi vet mer exakt vad detta intrikata ord står för i praktiken. Genom att titta på vad som kännetecknar det enkla, det komplicerade respektive det komplexa kan vi få perspektiv på den vardag vi befinner oss i samt hur styrning och ledning bör se ut eller rättare sagt hur det bör hanteras.

Genom att ta oss an skolan och ledarskap ur lite annorlunda perspektiv men samtidigt behåller de beskrivningar och diskussioner som tidigare presenterats i rapporten hoppas jag att du som läsare fyller ett mellanrum som är ditt egna. Det viktiga är inte texten i sig utan vad texten hos dig som läsare genererar för reflektioner i förhållande till din egen vardag och praktik. Min förhoppning är att bidra till reflektioner som gör att du kan släppa på detaljkontrollen samtidigt som du ökar kontrollen över verksamheten som helhet. Därigenom också se vad som är rimligt att åstadkomma och vad som du som chef inte kan ha kontroll över, åtminstone inte i detalj och på längre sikt. Med begreppet organiserad komplexitet följer en tanke om en ledarförmåga att du bör kontrollera det som kan kontrolleras utifrån vad du anser är några viktiga framgångsfaktorer, utopier om kontroll rekommenderar jag däremot att du förkastar genast! Därigenom har jag en förhoppning att du kan finna nya lösningar på gamla problem, nya utmaningar och i kvalitetsarbetet komma med nya insikter. En rimlig syn på vad man som chef kan kontrollera och förutsäga inne-

bär också ett hälsosamt ledarskap både för sig själv och för medarbetarna.

Skolan som ”organiserad komplexitet”

Hur kan skolan som organisering och ledning förstås? Cohen, March och Olsen (1972) studerade skolan och använde sig av *begränsad rationalitet* som ett försök att beskriva den vardag de såg. De påpekar dock att inte ens begränsad rationalitet är ett lämpligt ord för att beskriva skolans värld som knappast kan anses som rationell. De vill istället beskriva skolsystemet som *organiserade anarkier* där besluten sker utifrån *”bounded rationality”*. Första gången jag stötte på begreppen inspirerade de mig till att hitta andra begrepp som övergripande för att förstå organisering och ledarskap. Det var då jag trillade över begreppet organiserad komplexitet. Ordet stötte jag på först i artikeln Science and Complexity av Warren Weaver (1948). Han var fysiker och diskuterade olika sätt att förstå olika typer av vetenskaper. Han menar att vetenskapen under 1800-talet hade fokus på relativt enkla former där en eller ett fåtal variabler isolerades och användes för att förklara orsak och verkan, likt två klot som stöter samman på ett biljardbord. Vetenskapen gav oss här bilen, telefonen, rörliga bilder och flygplanet. Denna vetenskap har också inspirerat mången managementutopi om kontroll och förutsägbarhet.

Om detta är en bild av vad vetenskap är, så menar Weaver att en annan är när vi har att hantera ett mycket stort antal variabler, kanske miljoner. Detta karaktäriserar han som *”disorganized complexity”* vilket innebär att ett: *...”system as a whole possesses certain orderly and analyzable average properties”* vilket innebär att: *...”the problem now becomes easier, for the methods of statistical mechanics...”* (WEAVER 1948:538). Här hittar vi försök att statistiskt komma fram till ledarskap som personlighet och enkätundersökningar som vi generaliserar bort från tid och rum.

I båda dessa vetenskaper, som har inspirerat management, förbises relationers dynamiska karaktär där resultaten ofta är oförutsedda och därmed svåra att på förhand och i detalj kunna kontrollera. Styrning av skolan är ett sådant exempel. Jense (2005:142) framhåller samma förbigående när vi gör enkäter och att:

... sannolikhetsberäkningar gällande bland annat risker och olyckor grundar sig på aggregerad data, alltså på kollektivnivå. Ett grund-

läggande problem blir då enligt statistikens lagar att populationsdata svårligen kan appliceras på situationer för enskilda individer ...

Jense diskuterar detta för att försöka förstå: ... ”förklaringar till olyckor eller förhindrande av dessa” (ibid). Jag menar att detta kan vi också diskutera för att förstå den misslyckade centrala styrningen av skolan. Styrning är precis som statistiska beräkningar ofta svåra att applicera på en komplex praktik där resultaten kan vara oförutsedda. Nyttan med dessa är däremot exempelvis att presentera siffror på genomsnittlig ålder för dödsfall inom en befolkningskategori och kalkylera vilka riskerna är för att en person avlider i en alltför tidig ålder. Den direkta nyttan av denna vetenskap har ett försäkringsbolag som kan beräkna de livförsäkringspremier som skall tas ut av kunderna. Även riskerna för bolaget kan beräknas med stöd i en sådan vetenskap. Men knappast någon nytta för hur organisationer utformas och styrs i praktiken. Ska tilläggas att målstyrning utgår också detta från denna felaktiga syn på komplexitet. Problemet är att dessa två vetenskapliga perspektiv har varit dominerande även i synen på ledarskap och organisering. Objektiva och mätbara mål är ett exempel på denna vetenskaps influenser på management.

Detta leder mig in på vad Nørretranders (2002:96) framhåller som ett problem med den naturvetenskapliga världsbilden som inte alltid stämmer för mer dynamiska sammanhang som skolans värld. I praktiken finns där: ... ”ordning och oordning, men inte det där tredje som är det verkligt intressanta” som innehåller samtidigt ordning och oordning, det kända och okända. Han vänder på problemet och menar att såväl total oordning som total ordning är ointressant. Det första är en enda röra och kan inte beskrivas på något klagörande vis. Den beskriver inget utöver sig själv, vilket också är vad som är behäftat med total ordning. Komplexitet, menar han, berör något som är både ordnat och oordnat. På detta problem pekar också Weaver samt Chrisholm (1987). De menar att inte någon av dessa två vetenskapliga inriktningar kan ge svar på frågor och problem som berör vad de kallar för organiserad komplexitet, eller vad Nørretranders beskriver som komplexitet, det vill säga något som samtidigt innehåller ordnat och oordnat, precis som alla skolledare vet att skolan utgörs av. Weaver (1948:539) avser med organiserad komplexitet ett:

... ”sizable number of factors which are interrelated into an organic whole”. Detta är mer vad som liknar det som faktiskt sker på våra skolor.

Inom arbetslivsområdet ställer forskare frågor som: hur motiveras de anställda till arbete? Vilka belöningsystem skall användas? Hur utvecklar vi lärande i organisationer? Hur hanteras strategier i en organisation? För att kunna svara på dessa frågor krävs uppslag som bättre anpassas till de förutsättningar som gäller för organiserad komplexitet. Min tolkning av Weaver är att enkla orsakssamband eller genomsnittsberäkningar och standardavvikelser inte är möjliga att använda vare sig på individ- eller organisationsnivå när fenomen består av organiserad komplexitet. Sådana argument hittar vi också hos Scheff (1997) som menar att människan är kapabel till att inte förstå eller missförstå standardiserade frågeställningar, eller att svara på enkätens frågor utifrån sina egna intressen. Därför är det problematiskt att exempelvis använda på förhand bestämda skalor vid undersökningar av kvalitét, processer och dynamik. Således bör frågorna formuleras och undersökningarna utformas på ett sådant sätt att de är bättre anpassade till de komplexa förutsättningarna (Prigogine 1997). Samma gäller vardagens ledarskap.

Analyser av klimat, arbetstrivsel och andra områden har beräknats med hjälp av statistiska metoder som enligt Weaver refererar till som desorganiserad komplexitet. Vidare krävs för att kunna åstadkomma sådana analyser att vi har väl definierade begrepp inom en väl avgränsad disciplin. Dessa och andra liknande utgångspunkter känns igen i organisationsanalyser, vid organisations- och ledarskapsutveckling (Blanchard och Hersey 1993; Cameron och Quinn 1999). Alltså, i likhet med Chrisholm (1987) menar jag att vid förståelse av organiserad komplexitet har man direkt eller indirekt kommit att hänvisa till antingen en linjär kausalitet, som grundas på ett fåtal variabler med orsak och verkan, eller ett mycket stort antal variabler och enheter. Detta är beklagligt - den faktiska dynamiken som finns i en organiserad komplexitet kommer då att förbises, vilket tyvärr ofta är fallet med styrning av skolan samt målstyrning.

Har man utgått från orsak och verkan, likt målstyrning, anses det ibland att man kan gå in och ändra i olika variabler likt tanken om att kunna styra ett fåtal biljardbollars inbördes relationer. Eller, som i det andra fallet med desorganiserad komplexitet, så genomförs statistiska

undersökningar av arbetsklimat som man sedan försöker applicera på gruppnivå och den dynamik som där gäller i relationerna. Med stöd i ett statistiskt bearbetat material försöker sedan ledningen styra så att beteenden ändras i en önskad riktning. Enligt Chrisholm (1987) leder ett sådant tänkande i fel riktning. Det krävs istället metoder och ett ledarskap som beaktar centrala kännetecken för vad organiserad komplexitet är. När statistiska metoder används ses oftast människor som ting och inte som bestående av en mängd olika processer som ständigt konstruerar och rekonstruerar organisationer, menar Chia (1995) samt Chia och Tsoukas (2005). Detta har lett till att ibland sammanblandas enkla problem (orsak och verkan) eller "disorganized complexity" (ett mycket stort antal variabler), med organiserad komplexitet (Streatfield 2001). Resultatet kan vara att fel slutsatser dras och åtgärder genomförs som missar målet. Detta är fallet i många studier av människans språk, menar Scheff (1997:3). Enligt honom är språket betydligt mera komplext och kräver mer intelligens: "... than the solution of intricate puzzles like the Rubik Cube". Skälen till att fel slutsatser dras, att metoder för organisationsutveckling ofta misslyckas och ledare ställs inför orimliga krav kan finnas i att man inte har beaktat de förutsättningar som kännetecknar organiserad komplexitet, menar jag. Istället är det myten om det rationella som grundas i de två vetenskapsinriktningarna som Weaver ifrågasätter för att närma sig förståelse av fenomen som har karaktären organiserad komplexitet. En kritik som idag kan överföras till målstyrning och annan rationell styrning av skolan till exempel dokumentation och omdömeskrivandets problem. Ett talande exempel om tron på den rationella myten ger Czarniawska (2005, s.144)

Vilken är den "rätta" reformen? Nästa, förstås. Jag frågade lite ironiskt en annan av mina kolleger (en ivrig modernist från Lund) om 200 års upprepade misslyckande inte var nog för att ompröva modellen för framgångsrik förändring? "Inte alls. Det är nu som vi ska göra det här på allvar", var hans svar.

Den rationelle förändringsivraren i citatet antar ett mekaniskt synsätt eftersom framtoningen är relativt deterministisk då det gäller individers handlingsmöjligheter. Exempelvis vid omstruktureringar av organisation där rutor ritas om utgår alltför ofta från denna felaktiga

syn. Denna är också relaterat till att människor ses som ting. När människor betraktas som ting separerade från andra ting uppstår, enligt Hosking (2006), ett subjekt – objektförhållande som anknyter till mekaniska synsätt som är: "... received View of Science ..." (ibid:86). Tre konsekvenser framträder av detta mekaniska synsätt, enligt henne. För det första konstrueras en bild av en relation där ett subjekt agerar mot ett objekt. Ledaren ses då som ett subjekt som handlar gentemot personalen och organisationen som ting. Det andra kan vara att ledaren tror sig veta att organisationens struktur och kultur ser ut på ett visst sätt och kan därigenom forma organisationen. För det tredje framhåller Hosking (2006:55):

... the Subject makes social realities and relationships. The Subject is the one who acts to know and to influence 'other' as a knowable and formable Object. So organizational leaders are often storied as those who can and should act in order to know their organization and its environment.

Oavsett utgångspunkt, leder dessa ovan kritiserade perspektiv, åtminstone i vissa avseende, till en relativt statisk syn på relationen och interaktionen mellan individ och handlingssammanhang som till exempel i skolans värld. Det paradoxala, enligt Elias (2003: 468ff), är att i främst de båda första perspektiven konstrueras individen som något relativt isolerat. Elias kritiserar i sin PostScript till boken *The Civilizing process sociologi* (översocialiserat) såväl som psykologi (undersocialiserat) för att leda till en syn på individen som han kallar för "closed personality". Enligt honom utgick även de klassiska sociologerna som Parsons och Weber från någon form av "closed personality" beroende på att:

... one of the peculiarities of the traditional human self-image is that people often speak and think of individuals and societies as if these were two phenomena existing separately... (ELIAS 2003:469)

Denna syn på att individ och samhälle (organisation) skulle existera separat från varandra har lett fram till något av en stängd, eller än bättre uttryckt; en isolerad personlighet som skapat den rationella myten om ledare och följare (medarbetare). Oberoende av om vi

anammars ett undersocialiserat, över-socialiserat eller ett dualistiskt perspektiv uppstår det något paradoxala; individen framträder som en från strukturen relativt isolerad varelse (ibid). Jag menar att för skolans del behöver vi nya teorier och perspektiv som tar oss ifrån de återvändsgränder som idag ständigt skapas i skolans värld. Istället behövs vad Tsoukas (1998:6) argumenterar för: "We badly need complex theories which will take into account context, time, history, process, meaning, politics, emergence, contingency, feedback, novelty, change". Mitt förslag är att organiserad komplexitet som sätter just dessa saker i förgrunden som Tsoukas menar är viktigt.

Så, vad karaktäriserar Organiserad Komplexitet

Ett sätt att definiera något är att säga vad det inte är. Det som är komplext är inte komplicerat. Cilliers (2000) såväl Uhlin (2001) menar att det sistnämnda refererar till något som kan beskrivas utifrån sina enskilda delar även om dessa är många. Luhmann (1985) formulerar det som att i ett komplext system finns mer än vad som någonsin kan uttryckas. Däremot kan det som är komplicerat beskrivas, om bara tillräcklig expertis finns närvarande, menar Uhlin (ibid). En jumbojet såväl som en dator är komplicerade. Detta är vad Warren Weaver (1948) beskriver som den vetenskap där orsak och verkan är möjlig att använda.

Ett annat sätt att definiera komplexitet är att skilja det från något enkelt, menar Gell-Mann (1997:52). En möjlighet är att använda kortaste möjliga text för att beskriva en organisation, en guldfisk eller en skog. Den längsta beskrivningen skulle då representera det som är mest komplext. Svårighetsgraden att göra en sådan beskrivning ökar med antalet relationer och med de dynamiska kommunikationsmönster som finns, menar Gell-Mann. Detta innebär dessutom att för ett absolut ordnat system blir informationen i jämförelse med något fullständigt kaosartat eller slumpmässigt lika omfattande som systemet självt (Nørretranders 2002).

Morrison (2002) har tagit fasta på ett sådant här resonemang och utvecklat metoder för att analysera grad av komplexitet i skolor. Hans slutsats är att ett system med hög grad av komplexitet varken får vara för ordnat eller oordnat. I dessa är både undantag och rutiner viktiga ingredienser. En liknelse kan ske med symfoniorkestern som offentligt framför ett stycke. Denna uppvisar i och för sig många re-

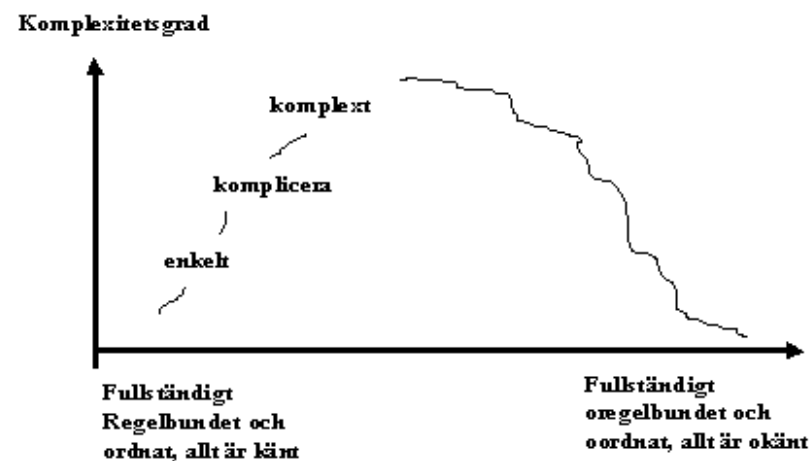
gelbundenheter, men få oregelbundenheter som inte är förutsägbara för orkestermedlemmarna.

För att en hög grad av effektiv organiserad komplexitet skall finnas krävs en viss grad av slumpmässighet som inte förekommer i fallet med symfoniorkestern. Författare och forskare om innovationer, kreativitet och utvecklingsinriktat lärande som Kamoche med flera (2003), Kamoche och Cunha (2001) och Weick och Wesley (1996) och andra använder jazzmetaforen¹ för att beskriva och förstå egenskaper i situationer som är gynnsamma för kreativitet och ett mer utvecklingsinriktat lärande. Är inte dessa rimliga metaforer för att stärka upp arbetet i skolor? Enligt Fonseca (2002) är det rimligt att anta att organisationer med hög grad av effektiv organiserad komplexitet också är mer innovativa. Samma argument hittar vi för hälsa som är ett diskuterat och allt för litet uppmärksammat problem i dagens skolor. Ett hälsosamt komplext adaptivt system uppvisar en hög grad av komplexitet, framhåller Griffin (2002) och Morrison (2002). Ett komplext adaptivt system vars processer befinner sig på "the edge of chaos" är inte enbart kreativt utan är också mer hälsosamt än ett deterministiskt eller fullständigt ordnat sådant, menar Bird (2003:94) som skriver: "... once again the conclusion is the same – that a chaotic system is healthier, from its own point of view, than a more deterministic one". Aldwin (2009) kommer fram till en liknande slutsats med hänsyn till hur olika copingmekanismer hos människor i kris fungerar. Balansen mellan det ordnade och oordnade leder människor vidare i deras utveckling. Således inte enbart det ordnade och mekaniserade. På samma sätt, rätt hanterat, kan organiserad komplexitet uppvisa positiva effekter när chefer och ledare också agerar utifrån dessa premisser och inte felaktigt utgår från kontroll och ordning som det enda rätta.

Förhållandet kan sammanfattas och åskådliggöras enligt figur 2.

1. Se även Cope (2003).

FIGUR 2: Grad av komplexitet (efter Gell-Mann 1997:86, NØrretranders 2002:111 och Perrow 1967:196)



Figur 2 visar att den största graden av komplexiteten uppträder mellan å ena sidan det fullständigt regelbundna och ordnade och å andra sidan det fullständigt oregelbundet och oordnade. Komplexiteten är som störst när ett system är vare sig för regelbundet eller för oregelbundet vilket ibland har kommit att kallas för "the edge of chaos". McMillan (2004:22) beskriver förhållandet så här: "The edge of chaos is a place, or rather a zone, where the parts of a system never quite lock into place, and yet never quite break up either". Det är i zonen mellan regelbundet och oregelbundet som hälsa, kreativitet och utveckling finns, menar hon. Varför inte praktisera detta i skolans värld?

Vi får dock inte förledas att tro att ett "the edge of kaos" är samma som vanligtvis kallas för slump, framhåller Gell-Mann (1997). Denna typ av slump, menar han, uppvisar också mönster. Om vi kastar tärning ett stort antal gånger kommer det med stor sannolikhet att framträda ett mönster av de olika sidor som mest frekvent kommer upp. På så sätt kan kast med tärning ses som ett komplext system med alla dess faktorer som kan påverka resultatet. Underlag, tärningens vikt, balans i tärningen, kastaren och fuktighet för att bara nämna några få exempel på faktorer inbördes relationer som påverkar vilken sida av tärningen som kommer upp. Det mönster som framträder

i dessa relationer beror alltså på en rad olika samverkande faktorer.² En slutsats är att det troligen inte heller finns något som är fullständigt slumpmässigt, på samma sätt som det motsatta inte heller existerar. Åtminstone i naturen innehåller alla fenomen någon form av mönster, menar Cilliers (2000:ix), vilket jag håller med och menar gäller för organiserad komplexitet som skolan är ett exempel på. Det är i konsekvens med ovanstående som chefskap och ledarskap bör ses, utövas och läras.

2. Inom teorier om komplexa adaptiva processer är relationer och dessas innehåll det primära både för att förstå ett system och hur det konstrueras.

Referenser

- Aldwin, C.M. (2009). *Stress, Coping and Development : An Integrative Perspective*. 2nd ed. ed. New York: Guilford.
- Augustinsson, S & Brynolf, M. (2009). *Rektors Ledarskap : Komplexitet Och Förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bird, R. J.(2003). *Chaos and Life Complexity and Order in Evolution and Thought*. New York: Columbia university press.
- Blanchard, K.H. & Hersey, P. (1993). *Management of Organizational Behavior : Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Cameron, K.S. & Quinn, R.E. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture. Based on the Competing Values Framework*. Westford: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Chia, R. (1995). "From Modern to Postmodern Organizational Analysis.". *Organization Studies* 16 (4): 579-604.
- Chrisholm, D. (1987). "Ill-Structured Problems, Informal Mechanisms, and the Design of Public Organizations." *In Bureaucracy and Public Choice*, ed. Jan-Erik Lane. London: SAGE.
- Cilliers, P. (2000). *Complexity and Postmodernism. Understanding Complex Systems*. London: Routledge.
- Cohen, M. March, j. & Olsen, J. (1972). "A Garbage Can Model of Organizational Choice.". *Administration Science*: 1-25.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing: And Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*. Malmö: Copenhagen Business School Press.
- Elias, N. (2003). *The Civilizing Process*. Oxford: Blackwell.
- Fonseca, J. (2002). *Complexity and Innovation in Organizations*. London: Routledge.
- Gell-Mann, M. (1997). *Kvarken Och Jaguaren. Äventyr I Det Enkla Och Det Komplexa*. Västerås: ICA Bokförlaget Pocket.
- Griffin, D. (2002). *The Emergence of Leadership. Linking Self-Organization and Ethics*. Vol. Routledge. London.
- Hosking, D. M. (2006). "Organizations, Organizing, and Related Concepts of Change." *In The Social Construction of Organization*, ed. Dian. Marie. McNamee Hosking, Sheila. Copenhagen: Liber.
- Jense, G. (2005). »Den Relativa Säkerheten Om Risk, Säkerhet Och Sjöfart.« *In Secondary Den Relativa Säkerheten Om Risk, Säkerhet Och Sjöfart*, Växjö universitet.
- Kamoche, K. & Cunha, M. P. (2001). "Minimal Structures: From Jazz Improvisation to Product Innovation." *Organization Studies* 22: 733-64.
- Kamoche, K. & Cunha, M. P. (2003). "Towards a Theory of Organizational Improvisation: Looking Beyond the Jazz Metafor." *Journal of Management Studies* 40: 2023-52.
- Luhmann, N. (1985). *A Sociological Theory of Law*. Translated by Elizabeth King and Martin Albrow. edited by Martin Albrow ed. London: Routledge & Kegan Paul.
- McMillan, E. (2004). *Complexity, Organization and Change*. London: Routledge.
- Morrison, Keith. 2002. *School Leadership and Complexity Theory*. London: Routledge Falmer.
- Norretranders, T. (2002). *Märk Världen. En Bok Om Vetenskap Och Intuition*. Viborg: Bonnierpocket.
- Perrow, C. (1967). "A Framework for Comparative Organizational Analysis." *American Sociological Review* 32: 194-208.
- Prigogine, I. (1997). *The End of Certainty*. New York: Free Press.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1985). *Ordning Ur Kaos Människans Nya Dialog Med Naturen*. Translated by I. Waltman Larsson, H.K.
- Scheff, T.J. (1997). *Emotions, the Social Bond, and Human Reality : Part/Whole Analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Streatfield, P.J. (2001). *The Paradox of Control in Organizations*. London: Routledge.
- Tsoukas, H. (1998). "Introduktion: Chaos and Complexity." *Organization* 5: 291-313.
- Tsoukas, H. Chia, R. (2005). "On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change." *In The Oxford Handbook of Organization Theory : Meta-Theoretical Perspectives*, ed. Haridimos. Knudsen Tsoukas, Christian.
- Uhlin, Å. (2001). "Om Regionala Innovationssystem, Lärande, Komplexitet Och Tillit." *Arbetsliv i omvandling* 2001: 37-75.
- Weaver, W. (1948). "Science and Complexity." *American Scientist*: 536-44.
- Weick, K.E. & Westley, F. (1996). "Organizational Learning: Affirming an Oxymoron." *In Handbook of Organization Studies*, ed. Stewart.R. Hardy Clegg, Cynthia. Nord, Walter,R. London: SAGE.

Utmaningen att ta vara på medarbetarnas analyser

ANNA HENNINGSSON-YOUSIF

SKOLLEDARES UTMANING ÄR TEMAT FÖR den Tankesmedja, vars arbete avrapporteras här. Detta är ett av forskarbidragen i rapporten och jag ska använda forskning och pågående utforskning tillsammans med lärarstudenter inom ramen för lärarutbildningen för att diskutera en av skolledarens utmaningar.

I forskning såväl som i vardagliga samtal framhålls återkommande betydelsen av att ledare lyssnar på sina medarbetare och att medarbetarna är insatta i och delaktiga i utvecklingen av den verksamhet de arbetar i. Inom skolorna gäller det kommunikationen mellan lärare-elever/barn, mellan lärare och ledare och mellan lärare och lärare. Utanför, men i nära anknytning till skolan kan man uppmärksamma kommunikationen mellan styrande och skola, förvaltning och skola, föräldrar och skola, media och skola, forskare och skola, medborgare och skola.

Vad är det som ska kommuniceras? Generellt menar jag att det handlar om erfarenheter av, uppfattningar om och analyser av vad skolan är till för, vad man gör där, hur arbetet lyckas, vilka effekter insatserna ger och i vilka sammanhang man betraktar skolan. För en ledare är det centralt att kommunicera kring dessa frågor inåt och utåt, det är en av utmaningarna.

Jag ska här diskutera och ge exempel på några olika bidrag från hur några lärare, skolledare och lärarstudenter uttrycker sin syn på skolan. Jag ska sedan resonera kring hur man som skolledare skulle kunna arbeta vidare med att utforska de egna lärarnas analyser. Artikeln grundas i mångårig forskning (HENNINGSSON-YOUSIF, 2003, HENNINGSSON-YOUSIF, 2006, HENNINGSSON-YOUSIF & VIGGOSSON,

2006, HENNINGSSON-YOUSIF, 2010, HENNINGSSON-YOUSIF, 2011) kring hur aktörer resonerar om skolans sammanhang, mening och den egna insatsen där.

Allra först ska jag dock anknyta till ett konkret exempel från hur vi³ som lärareutbildare sedan några år arbetar med att förbereda lärarstudenter för deras utforskande och utvecklande insatser som lärare. Vi ber dem att genomföra ingående intervjuer med lärare, som bandas, skrivs ut och analyseras och som sedan ligger till grund för framtagande av utvecklingsstrategier. De områden som studenterna ställer frågor kring är:

- Vad läraren är intresserad av att utveckla i sin undervisningsgrupp/ barngrupp och hur hon arbetar med detta?
- Hur den som intervjuas ser på sin egen utveckling som pedagog?
- Vad hon menar behöver utvecklas på den egna skolan .
- Vilka erfarenheter läraren har av hur skolutvecklingsarbete bedrivits?

Det som framhålls mycket tydligt av lärarstudenterna under hösten 2011, är behovet av att lärarna är öppna och samtalar/samarbetar med varandra samt en god kommunikation mellan lärare och ledare.⁴

Arbetet med att förändra skolan kan definieras som pedagogiskt arbete⁵. Stat och kommun avser att påverka framförallt lärarna att ändra sitt arbete så att det stämmer bättre med det som uttrycks i olika styrdokument. Det rör sig om omfattande pedagogiska processer på den nationella nivån, den kommunala nivån och den lokala. Vad processerna leder till hänger samman med hur aktörerna uppfattar vad processen handlar om och i vilket sammanhang de ser den. Hur de bidrag, som de som berörs av processen kan ge, tas tillvara är avgörande för processens värdighet. För att kunna ta tillvara dessa bidrag behöver alltså människors analyser och berättelser efterfrågas och utforskas. Detta, menar jag gäller i de vardagliga sammanhangen, i reformarbete, i kontinuerligt utvecklingsarbete mm. Om en förändringsprocess ska vara av värde, menar jag är avhängigt av huruvida

3. Detta sker i kursen Skolutveckling inom det korta lärarprogrammet (90hp), där studenterna först skriver sina pedagogiska kapital, går vidare med att intervjua en lärare, för att sedan i ett fiktivt arbetslag utarbeta en väl övervägd strategi för någon form av utvecklingsinsats. Arbetet bedrivs tillsammans med Haukur Viggósson sedan 2006.

4. Detta framkommer ur distansstudenters lärarintervjuer från olika delar av landet.

5. Skolperspektiv

aktörerna i processen kan ta hänsyn till varandras analyser. Detta gäller oavsett om förändringsinitiativ kommer ”uppifrån” i form av beslut om nya läroplaner t ex eller om de utgår från och är grundade i lärares bedömningar av vad som behöver utvecklas.

Om man tänker sig att arbetet med att utveckla skolan är en pedagogisk process (HENNINGSSON-YOUSIF, 2003), får det konsekvenser. Som pedagoger vet vi ganska väl att det är av betydelse hur de vi möter i pedagogiska situationer uppfattar vad den pedagogiska insatsen handlar om. Vi vet att det är av betydelse hur deltagarna själva tänker och vilka erfarenheter de har. I pedagogiska sammanhang talas det ofta om att man behöver möta den som utbildas ”där hon befinner sig.” Hur gör man då det? Skolledare har ju flera möjligheter, varav medarbetarsamtalet kanske är det tydligaste exemplet.

Jag ska här ge exempel på försök att få del av olika skolaktörers perspektiv och analyser som genomförts i forskning under perioden 2002–2011. Den beskrivning jag gett när det gäller utgångspunkter, antaganden och inriktning på forskningsarbetet liknar den livsvärldsansats utifrån den fenomenologiska teorin som Bengtsson (1999) redovisar. Utmärkande för livsvärldsansatsen är att den utgår från tillvarons komplexitet och från att verkligheten utgörs av livsvärlden. Världen är vad den är bara i förhållande till livet och livet är bara vad det är i förhållande till världen. En annan beröringspunkt är den forskarsansats som inriktar sig på demokratiska kunskapsprocesser (HOLMSTRAND & HÄRNSTEN, 2003).

I de många intervjuer som jag har genomfört med olika aktörer i utbildningssystemet, och då framförallt i skolan, har jag funnit att möjligheterna till kombinationer av synpunkter och analyser tycks vara oändligt (HENNINGSSON-YOUSIF, 2003). Det är sällan förutsägbart hur en intervju person kommer att besvara nästa fråga i en intervju. Intervjumaterial kan analyseras på andra sätt än att t ex kategorisera de intervjuades svar utifrån livsåskådningstillhörighet, politisk ideologi, kön, klass, utbildningsbakgrund, personlighetstyper osv. Sådana olika kategoriseringar behöver med andra ord kompletteras och överskridas när det gäller att försöka fånga in och beskriva vad olika aktörer fokuserar i skolan. Detta synsätt ligger till grund för de olika försök att fånga in olika sätt att resonera om skolan som redovisas här mycket kortfattat. Tanken är att du som skolledare kanske kan ha nytta av och inspireras att fördjupa ditt eget sätt att utforska

dina medarbetares perspektiv och tillgodogöra dig deras analysbidrag då ni arbetar tillsammans.

Illustrationer och skisser från tre studier:

I det följande ska jag ge exempel på försök att fånga och illustrera hur lärare, skolledare och skolpolitiker ser på skolan. Följande perspektiv har studerats:

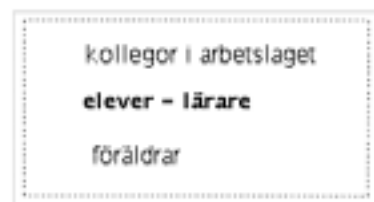
- hur man som lärare respektive kommunal skolpolitiker ser på vem som har att göra med det som pågår i klassrummen där elev och lärare är i centrum (samtidarum och händelserum).
- vad man som kommunal skolpolitiker och lärare framförallt riktar in sig på när det gäller skolan (fokusbilder).
- hur skolledare på några av en lärarutbildnings partnerskolor ser på den egna skolans roll i förhållande till lärarutbildningen i stort och till skolutveckling (skisser bl a).
- hur en grupp grundskollärare ser på lärarstudenters situation, behov och lärarutbildningen och den egna insatsen i lärarutbildningen (skisser bl a).

FÖRSÖK 1: *Lärare och skolpolitiker skissar sina samtida- och händelserum*

Med begreppen *samtidarum* och *händelserum* (rumsmodellen) har jag illustrerat vem och vad en intervjuad person (t ex lärare eller skolpolitiker) menar har att göra med det som försiggår i undervisningen. Rumsmodellen kom till som en illustration av en analys av hur relevanta eller snarare perifera t ex skolpolitikernas skolplaner upplevdes vara av sju grundskollärarstudenter (HENNINGSSON-YOUSIF, 1997).¹ Denna rumsanalys utvecklades senare till ett intervjuverktyg i en studie (LoP-STUDIEN, 2003¹) med lärare i grundskolan och gymnasieskolan samt kommunala skolpolitiker i fyra svenska kommuner, sammanlagt 33 personer. I studien fördes ingående samtal med politikerna och lärarna och rumsverktyget användes i slutet av intervjuerna för att fånga upp och illustrera hur de intervjuade vid forskningstillfället såg på det sammanhang de arbetade i respektive styrde. De intervjuade ombads att skissa på ett A4 ark vilka och vad som har att göra med det som pågår i skolan. Utgångspunkten var *lärare-elev/er* som vi placerade i centrum på A4 arket.



FIGUR 1. *Läraren Monas rum*



FIGUR 2. *Läraren Gunnels rum*

Olika händelser (stora och små), människor eller fenomen kan upplevas som mer eller mindre relevanta för det man arbetar med. I figur 1 har gymnasieläraren Mona tecknat ett omfattande sammanhang (händelserum och samtidarum) runt undervisningen. Figur 2 visar hur grundskolläraren Gunnels tecknat sitt sammanhang (händelserum och samtidarum) runt undervisningen.

Vad dessa två sätt att beskriva det egna sammanhanget runt undervisningen innebär för respektive lärares pedagogiska arbete framgår bara delvis av intervjuerna. Mona berättade om ett tidigt engagemang för ”tredje världen” och tycktes vara djupt involverad i olika utvecklingsarbeten. Huruvida Gunnels och Monas insatser med eleverna i skolan skilde sig åt och vilka tankar Gunnel nystar upp utifrån de två parterna hon placerat centralt i sitt rum; föräldrar och kollegor i arbetslaget framgår inte av denna enda studie. Vi får ett intryck av ”vidden” i respektive lärares rum, men vi vet inte mycket om ”djupet” i dem. Vidden i rummen antyder vad man uppmärksammar och på något sätt räknar in i sitt sammanhang då man arbetar i skolan. Djupet rör vad man uppmärksammar och på något sätt tar hänsyn till när det gäller händelsers bakgrunder och framväxter respektive personers bakgrund och analyser.

Gunnel kanske är väl införstådd med hur kollegerna i arbetslaget arbetar och hur de analyserar sin uppgift. Hon är kanske likaså väl förtrogen med hur elevernas föräldrar resonerar om skolan och sin egen roll där, osv. Mona tycks ha gjort en analys av skolans möjliga roll i ett större globalt sammanhang. I exemplet från två skolpolitiker skiljer sig rummen också åt. Astrids rum blev omfattande. Politikern Hans’ rum blev mer koncentrerat.



FIGUR 3. *Politikern Astrids rum*



FIGUR 4. *Politikern Hans' rum*

I LoP-studien visade det sig att inget rum var identiskt med något annat. Skolpolitikernas rum varierade kraftigt sinsemellan liksom lärarnas gjorde det. Jag tänker mig att du som skolledare tillsammans med dina lärare, kan pröva att använda dig av den här enkla metoden. En mängd A4 ark med skissade rum utlagda på ett bord borde kunna vara till nytta för diskussioner om sammanhanget runt den pedagogiska verksamheten.

FÖRSÖK 2: *En analys av lärares och skolpolitikernas fokus i skolan illustreras av fokusbilder*

I den ovan nämnda LoP-studien med lärare och skolpolitiker (2003) skapades även en modell för att illustrera vad man som lärare eller skolpolitiker *framförallt* och *här och nu* riktar in sig på då man talar om och tänker på skolan, **fokusbildsmodellen**⁶. När jag analyserade det omfattande intervjumaterialet från de 33 skolpolitikerna och lä-

6. Fokusbildsmodellen har tidigare presenterats som aspektbildsmodellen (Henningsson-Yousif, 2003), men har utvecklats under åren.

rarna fann jag att dimensionerna *inriktning* och *område* framträdde. Jag kunde särskiljt urskilja tre inriktningar i resonemangen:

- Inriktningen Bortom, då den intervjuade talar om vad man ska uppnå i eller med skolan, i ett längre perspektiv.
- Inriktningen Konkret här och nu, då den intervjuade talar om hur man arbetar och arrangerar undervisningen och arbetet i skolan.
- Inriktningen Agerande, då den intervjuade talar om hur barnen eller lärarna agerar och blir bemötta.

Notera att fokusbilderna inte skapats för att kategorisera människor, de är avsedda att tvärtom försöka fånga och illustrera något av det komplexa som ryms hos var och en. Det som visade sig i denna analys var att ingen fokusbild blev identisk med någon annan. Människors fokusbilder är inte statiska, de skiftar troligen över tid. Fokusbilderna blir grova förenklingar av komplexa fenomen, men kan ändå betraktas som utgångspunkter för diskussioner om skolans mening och sammanhang. Kanske kan du som skolledare pröva att använda fokusbilder då ni diskuterar era analyser av skolan.⁷

Här nedan återges den fokusbild som framträdde i en analys av intervjun med skolpolitikern Astrid. Hon riktade framförallt in sig på hur man bemöter och förhåller sig till varandra i och kring skolan, dvs hur man agerar som människa, lärare, politiker, medborgare och hur man blir bemött i dessa sammanhang. Man kan också se att hon var särskilt inriktad på åt vilket håll samhället borde utvecklas. Det som betecknas som *Bortom* i matrisen. Hon har däremot inte uppehållit sig så mycket vid *Här och nu* inriktningen.

| Område → | Det personliga | Skolan | Skolförändringen | Samhället |
|--------------------|----------------|--------|------------------|-----------|
| Inriktning ↓ | | | | |
| Bortom | | | | X |
| Konkret här och nu | | | | |
| Agerande | X | X | X | X |

FIGUR 5. Politikern Astrids fokusbild omformulerad från ursprungsbilden i Henningsson-Yousif, 2003.

7. Se vidare (Henningsson-Yousif, 2003, samt tankesmedjans hemsida.)

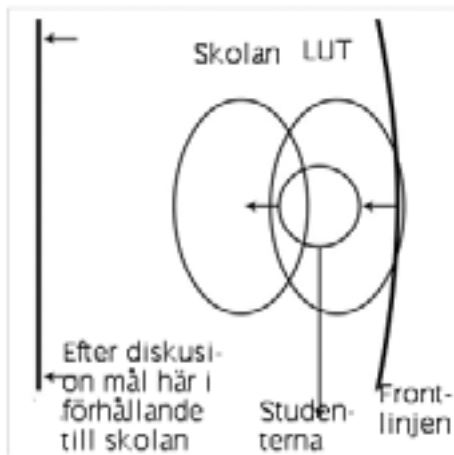
Fokusbildsmallen har under åren utvecklats beroende på vilka sammanhang den använts i och vilka grupper som prövat den. I bilaga 1 finner du en fokusbildsmall för skolledare som du kan pröva att fylla i. Du kan pröva att kryssa för de inriktningar och områden som du framförallt fokuserar just nu. Det är ganska vanligt att man bedömer allt som lika viktigt och att man menar att allt hänger ihop. Försök ändå att fundera på vad som är mest angeläget just nu. Vad du koncentrerar ditt intresse och ditt arbete på för tillfället.

De två olika modellerna som redovisats ovan, rummen och fokusbilderna har rört synen på skolans sammanhang och vad man riktar in sig på i där. I nästkommande exempel handlar det om en specifik relation, nämligen den mellan lärarutbildningens praktikskolor och lärarutbildningen i stort när det gäller skolutveckling och utbildning av lärare.

FÖRSÖK 3: Några partnerskolledares skissar på relationen mellan den egna skolan och lärarutbildningen

Denna studie inspirerades av ett försök i några av lärarutbildningens praktikskolor som rörde lärarstudenters bidrag i skolornas utvecklingsarbete (Henningsson-Yousif & Viggósson, 2003). Vi fann bl a att lärarna på de tre praktikskolorna i många stycken saknade tilltro till sin egen utvecklarförmåga och var osäkra på sitt lärarutbildarmandat i förhållande till campusdelen av lärarutbildningen. I rapporten Skissbok för utvecklingsbenägna (2006) finner du skisser som en grupp partnerskolledare gjort över hur de ser att den egna skolan förhåller sig till lärarutbildningen. Du skulle kunna pröva att göra en egen skiss av detta förhållande och då framförallt utifrån perspektivet utveckling av skolan/förskolan.

Skolledaren Robert skissar på var den egna skolan finns i förhållande till lärarutbildningen när det gäller att ligga i frontlinjen av utvecklingen.



FIGUR 6. Roberts skiss



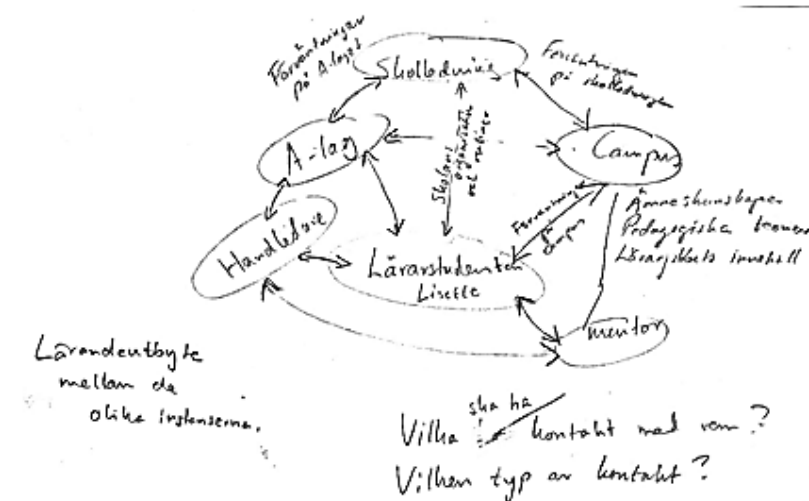
FIGUR 7. Evas skiss

Skolledaren Eva skissar på ett skolsamhälle där även lärarutbildningen ingår, även om campusdelen finns i ett speciellt hus. Flera av skolledarna är kritiska till den egna lärarutbildningen, men de hyser ändå viss tilltro till eller förhoppning att lärarutbildningen går i tåten för utvecklingen av skolan och utbildningen av lärare. "Visst har vi mycket i skolan att komma med, men deras uppgift på lärarutbildningen är att vara i framkanten", resonerar några av skolledarna. Kanske skulle ni som skolledare inom er ledningsgrupp t ex ha glädje av att skissa er syn på av var kompetens, initiativ och ansvar för utveckling av skolan/förskolan ligger?

FÖRSÖK 4: En grupp grundskollärare skissar sin syn på lärarstudenters situation och vad de själva kan bidra med

Liksom i studien med partnerskolledarna rör denna studie relationen mellan skola och campus. Mitt intresse i denna studie var att lyssna in och ta tillvara en grupp verksamma grundskollärares analyser av vad en blivande och/eller en nyutträd lärare behöver för att kunna arbeta som lärare. Jag var nyfiken på hur lärarna resonerar kring vad de själva kan bidra med i förhållande till campusutbildarnas bidrag (HENNINGSSON-YOUSIF, 2011). Studien genomfördes som en rad samtal kring olika teman med skissande som utgångspunkt för samtalen. Jag ska ge två exempel på skisser från denna studie. (Lisette använde vi som namn på en tänkt lärarstudent.) Läraren Per skiss illustrerar hur han ser på lärarstudentens situation. Läraren Sandras skiss illustrerar hur hon tänker sig en ideal lärarutbildning.

Läraren Per skissar alla parterna i en kedja runt Lisette, där det finns förväntningar mellan t ex skolledning och arbetslaget respektive skolledningen och campus. Skolledningen hamnar i fokus som en viktig organiserande instans i det hela. Lisette har relationer med arbetslaget på partnerskolan, campus, mentorn och handledaren. I skissen ställs frågorna; Vilka ska ha kontakt med vem? Och Vilken typ av kontakt ska det röra sig om?



FIGUR 8. Läraren Pers skiss över en lärarstudents situation.

Läraren Sandra låter ämneskunskaper, praktik och utbildningen på campus haka i varandra. De täcker ett gemensamt område. I centrum har Sandra ritat in en liten figur – lärarstudenten. Runt varje område har Sandra noterat områdets innehåll. I anslutning till respektive område finns en text som beskriver vad man ska göra och hur man organiserar och rollfördelar arbetet. Sandra tänker sig att studenten ska ha en fast handledare på lärarutbildningen och den handledaren har tät kontakt med den mentor man har på sin verksamhetsförlagda tid (vft). Sandra tänker sig att lärarutbildningen skickar med studenten olika uppdrag, olika moment som ska utföras.



FIGUR 9. Läraren Sandras skiss över en ideal lärarutbildning

I skisserna och kommentarerna runt dessa framkommer lärarnas bedömningar av vad en lärare behöver och vilken situation framförallt lärarstudenten befinner sig. Kanske kan några av dina medarbetare prova att uttrycka sin tankar kring vad en lärare behöver genom att skissa på A3 blad som ni sen använder som utgångspunkt för samtal?!

Illustrationsmöjligheter och pedagogiskt kapital

En nyckelfråga för ledare av skola och förskola är att utforska de egna medarbetarnas sätt att se på förskolan/skolan och den egna uppgiften där. Mitt bidrag till detta arbete är att delge exempel på metoder att få del av lärarnas analyser och uttryck. De exempel som presenterats här rör:

- illustrationer av vad man fokuserar i skolan och i vilket sammanhang man allmänt ser arbetet i skolan
- skolledares perspektiv på relationen mellan den egna skolan och lärarutbildningen framförallt när det gäller utveckling av skolan
- grundskollärares bedömningar av lärarstudenters situationer och behov samt arbetsfördelningen inom lärarutbildningen mellan campus och partnerskolor

Jag menar att dessa skisser tydligt visar exempel på olika infallsvinklar som finns på skolan, dess mening och sammanhang. Detta är en självklarhet i sig, men frågan är hur man som pedagog eller ledare kan uppmuntra, få del av och nyttiggöra dessa olika perspektiv och analyser. Arbetsättet att skissa sina perspektiv och sammanhang och förklara hur man som lärare och ledare anser att saker och ting hänger ihop i och kring skolan kan användas mycket medvetet och systematiskt för att nå djupare i diskussionerna. Det är inte ovanligt att göra mindmaps då man arbetar med idéer och visioner. Men alla är inte bekväma med att skissa. Då kan man prova att skissa två och två eller i grupp. Eller kanske bara försöka sig på fokusbilderna som de presenterats här eller i någon annan variant som passar din verksamhet bättre.

Avslutningsvis vill jag lyfta fram ytterligare några begrepp som kan vara användbara i det gemensamma utforskandet av din och dina medarbetares analyser av skolans respektive förskolans mening och sammanhang; *pedagogiskt kapital*, *förhoppningar* och *dimsfärer*.

När lärare bidrar med sina analyser av skolan kan man också säga att de använder sina pedagogiska kapital. Det pedagogiska kapitalet är det som framträder då vi reflekterar över våra livsprocesser och vad som tycks vara relevant för den pedagogiska situationen just nu. Pedagogiskt kapital kan definieras som de mentala och känslomässiga tillgångar och kompetenser individen har att använda sig av i framfö-

rallt pedagogiska sammanhang (HENNINGSSON-YOUSIF & VIGGÓSSON, 2009, VIGGÓSSON, 2011, HENNINGSSON-YOUSIF, 2011). Pedagogiskt kapital kan ses som uppsamlade subjektiva livserfarenheter som medvetet eller omedvetet appliceras i t ex lärarstudentens utbildning⁸ eller lärares yrkesutövning både som praktiskt görande och mental inställning. Det pedagogiska kapitalet är varken positivt eller negativt.

Att fråga efter lärares pedagogiska kapital innebär att man uppmärksammar och erkänner deras bidrags värde. Det ger möjlighet att ta tillvara lärarnas förmågor och erfarenheter som bidrag till och utveckling av skolan. Tanken är att alla människor i varje stund har ett pedagogiskt kapital och att det kan uttryckas och användas som bidrag till det egna och det gemensamma. En konsekvens av denna syn är att det pedagogiska kapitalet inte behöver ha ett visst innehåll eller ha förvärvat på ett särskilt sätt, det som finns det finns och det har en betydelse i sig. Människan har en plats bland andra människor ”*på tvärs af kultur og historie*” (HOSTRUP LARSEN, 1987).

I vissa sammanhang kan det viktiga vara att försöka förklara varför människor tänker som de tänker. För en ledare kan det vara viktigt då hon har svårt att förstå sig på en medarbetares agerande t ex. Men det finns andra situationer då fokuseringen på orsakerna till varför en människa resonerar som hon gör kan utgöra ett hinder. ”*Hon tänker så därför att hon är sådan och har varit med om det och det*”, stänger snarare än öppnar perspektiven då vi behöver varandras bidrag i en lägesanalys t ex. I det sammanhanget behöver vi istället utmana vårt vaneseende och våra förutfattade meningar om varandra (EHN & LÖFGREN, 2001).

Vi lever i ett tillstånd av förhoppningar. I vårt komplexa samhälle behöver vi utgå från och förlita oss på att det vi planerat och försökt att organisera fungerar. Politiker hoppas och agerar ’som om’ de förstår påverka skolan (HENNINGSSON-YOUSIF, 2006). Man kan associera till Giddens (1997) som i en diskussion kring abstrakta systems bräcklighet skriver att: ”*Tillit flyter ofta samman med pragmatiskt acceptande: det är en sorts ’kohandel’ som individen bedriver med modernitetens institutioner*”, s 33. Förhoppningar kan glida över i

8. Vi har arbetat med pedagogiskt kapital i kurser sedan 2007 och vid det här laget har flera hundra studenter skrivit sina kapital, framförallt inom lärarutbildningen, men även inom fristående kurser och magisterkurser.

förväntningar och förväntningar kan omärkligt glida över i förgivettaganden. Och kanske kan en hel del åstadkommas och frammanas utifrån förväntningar, om inte annat så som placeboeffekter. Om vi arbetar och handlar i ett tillstånd av förgivettaganden utan att egentligen ha tagit reda på förutsättningarna för våra insatser, eller ens resultatet av dem, då famlar vi oss fram. Vi bygger vår verksamhet i en atmosfär av ofta oformulerade överenskommelser och vaga antaganden. Man kan tala om dimmor, sfärer av dimma. Detta är ett spännande område ”*Seltsam im Nebel zu wandern*” diktade Hermann Hesse (1911). Man kan tala om åtminstone två viktiga dimsfärer. *Dels* den dimsfär där det som lärare och skolledare vet, har erfarit och analyserat dvärls och *dels* den dimsfär där förgivettagna, outtalade och outredda ansvarsfördelningar och uppdragsuppfattningar finns.

Om man inte riktigt vet då får man väl låtsas. Men att låtsas kan sluka mycket energi, energi som behövs till bättre saker. Jag har här föreslagit att vi ger oss in i dimsfärerna med nyfikenhet och ödmjukhet. Och kanske trots allt som en ren överlevnadsstrategi. Skolan återspeglar de motsättningar, paradoxer och kompromisser som finns i samhället och mellan och inom oss människor. Det gör det till en mycket avancerad uppgift att arbeta där. Och i det läget där vi finns nu kan det vara så att en rimliga åtgärd är att vi vänder oss till varandra för att noga ta reda på vilka analyser som finns och som var och en kan bidra med.

I sin senaste bok skriver den erfarna ledarforskaren Michael Fullan, 2011 ”*You can’t find the answers outside yourself – you have to start inside and look for the best external connections to further develop your own thinking and action.*” Och vidare ”*Research, theory, and management books are at best an input, at worst they are misleadning, and great timewasters.*” I dessa två citat konstateras det självklara och centrala. Vi som pedagoger och ledare äger erfarenhet, kunskap, kompetens och analysförmåga. Vi har våra pedagogiska kapital. Vi kan dock behöva medvetandegöra oss själva och varandra om det vi har att bidra med och konfrontera våra insikter med andras perspektiv och formuleringar. Dessa perspektiv och begrepp skapas och återskapas i forskningen, i litteratur, media osv.

Forskare arbetar sen länge med att skingra dimmor, även om de ibland snarare tycks lägga ut nya dimridåer över det till synes uppenbara. Vi kan behöva både forskarnas och våra egna analyser, vokabulär

och bilder. Vi behöver helt enkelt varandras analyser för att kunna hantera vårt ansvar och våra insatser. Det är den omedelbara anledningen att ge sig in i dimsfärerna. Andra grundläggande skäl rör övertygelsen att i ett samhälle är det just efterfrågan på och tillvaratagandet av människors analyser och uttryck som utgör fundamentet för och definitionen av en demokrati. En atmosfär av öppenhet, ödmjukhet och prestigelöshet bortom alla positioneringar och yrkesroller.

Referenser

- Bengtsson, Jan. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Bengtsson, J. (red): *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar. (2001). *Kulturanalyser*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Fullan, Michael. (2011). *Change Leader. Learning to do what matters most*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Giddens, Anthony. (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Henningsson-Yousif, Anna. (2003). *Skolperspektiv. Utveckling av redskap för analys av politikernas, lärares och elevernas resonemang om skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 100.
- Henningsson-Yousif, Anna. (2006). Skissbok för utvecklingsbenägna. Rapport från projektet Skolledaren, skolutvecklingen och de blivande lärarna. Malmö högskola, *Rapporter om utbildning*, 5.
- Henningsson-Yousif, Anna. & Viggósson, Haukur. (2006). Lärarstudenters bidrag i skolutvecklingen. Förutsättningar och reaktioner. *Educare Vetenskapliga skrifter Nr 5 2006*. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Henningsson-Yousif, Anna. & Viggósson, Haukur. (2008). *Tillgodogörandet av pedagogiskt kapital i lärarutbildningen*. Konferensbidrag. Den 10:e nordiska lärarutbildningskongressen : Relationen mellan lärarutbildning och skolutveckling, den 21-24 maj 2008, Reykjavik, Island.
- Henningsson-Yousif, Anna. (2010). *Blåkulla tur och retur. Ett lärarlags utbildningsarbete*. Malmö högskola: Lärarutbildningen. Rapport om utbildning 4/2010.
- Henningsson-Yousif, Anna. (2011). Lärares bidrag i lärarutbildning, Malmö högskola: Lärande och samhälle. *Rapporter om utbildning* 2.
- Hesse, Hermann (1911) ”Unterwegs”.
- Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla. (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan*. En kritisk granskning. Forskning i fokus, nr 10. Myndigheten för skolutveckling.
- Hostrup Larsen, Hanne. (1987). *Tegneterapi*. Lund.
- Viggósson, Haukur (2011). *Pedagogiskt kapital – ett begrepp under utveckling*. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 16, nr 1. Göteborg.

Bilaga 1

Fokusbildsöversikt – skolledar/förskolechefsperspektivet

| | Din process som skolledare | Lärarna | Arbetslaget | Samhället; kommunalt och statligt | Skolan | Skolförändringen | Barnen/eleverna |
|-------------------|--|---|---|--|---|---|--|
| Bortom | Vad du vill uppnå som skolledare | Vad de ska uppnå som lärare/ pedagoger | Vad arbetslaget ytterst ska uppnå | Vad samhället bör uppnå, t ex politiska visioner | Vad du ytterst vill uppnå med skolan | Vad du ytterst vill ska uppnås med förändringsarbetet | Vad barnen/eleverna ytterst ska uppnå i skolan |
| Här och nu | Vad du gör, hur du leder och organiserar ditt arbete | Hur de undervisar och organiserar sitt arbete | Var arbetslaget gör, hur de organiserar sitt arbete | Arrangemang, t ex politisk styrning, förvaltning, offentlig verksamhet | Skolans undervisning organisering och arrangemang | Kompetensutveckling, förändringsarrangemang för pedagogerna | Vad barnen/eleverna gör och hur deras arbete organiseras |
| Agerande | Hur du agerar och blir bemött som skolledare | Hur lärarna agerar och blir bemöta | Hur arbetslagen agerar och blir bemöta | Hur man agerar och blir bemött som samhällsdeltagare | Hur man agerar och bemöter varandra i skolan | Hur lärarna agerar och blir bemöta i förändringsarbetet | Hur barnen/eleverna agerar och hur de blir bemöta |

Rapport 1, 2007; IUP, Bedömning och betygsättning
Rapport 2, 2008; Hälsa och lärande i samverkan
Rapport 3, 2009; Kunskapssyn och
kompetensbehov i framtidens samhälle
Rapport 4, 2011; Matematik – en demokratisk rättighet
Rapport 5, 2010; Hur väcker och bibehåller
vi intresset för NO och teknik?

www.tankesmedjan.nu



MALMÖ HÖGSKOLA



Tankesmedjan är ett samarbete mellan skolförvaltningarna i Bromölla, Hörby, Kristianstad, Lomma, Lund Stad, Lund Öster, Fosie stadsdel i Malmö, Skurup, Staffanstorp, Trelleborg och Åstorps samt kommunförbundet Skåne och högskolorna i Kristianstad och Malmö.