



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Jag gör alltså blir jag

- en studie om rektors strategi kring organisation

Anna Gerefalk

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Pedagogik med inriktning mot utbildningsledarskap PDA161
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2008
Handledare:	Gösta Dahlgren
Examinator:	Lars Gunnarsson

Abstract

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp. Pedagogik med inriktning mot utbildningsledarskap ,PDA 161
Titel: Jag gör alltså blir jag – en studie om rektors strategi kring organisation
Författare: Anna Gerefalk
Handledare: Gösta Dahlgren
Examinator: Lars Gunnarson
Nyckelord: organisation, strategi, rektorsroll, lärande organisation

Syfte: Syftet med studien är att nå ökad kunskap om organisationen på 6/7-9skolor och om hur rektorer på 6/7-9skolor på ett strategiskt sätt använder organisationen för att förverkliga läroplanens skrivning om vad lärare ska göra vad det gäller kunskap och om organisationen ligger i linje med rektorns visioner.

Teori: Ansatsen i studien utgår från en konstruktivistisk kunskapssyn, vilket innebär att i forskningsintervjuer konstrueras kunskap om verkligheten. Verkligheten är inte objektivt beskrivbar utan beror på vilket perspektiv man ser genom. I den här studien har rektorernas perspektiv på organisationen analyserats. Jag har även utgått från att rektorerna handlar rationellt i förhållande till mål och värderingar utifrån sin kunskap, erfarenhet och skolans värdegrund. Den teoretiska bakgrunden utgörs till största delen av teorier kring rektorsrollen, lärande organisation och organisationsperspektiv.

Metod: Kvalitativ intervju har använts vid intervjuer av sex rektorer. Intervjuerna bestod av två delar. I den första delen, som var öppen, gjorde rektorn ett slags föreställningskarta om sin organisation. Den andra delen var riktat öppen och handlade om hur rektorn använder organisationen. Erhållna data analyserades genom diskursanalys och genom perspektivanalys.

Resultat: Studien visar att organisationerna på samtliga skolor har sin grund i arbetslagen och att det finns någon form av gemensamt organ i form av en ledningsgrupp eller liknande. Däremot varierar det mycket vilka befogenheter och ansvar arbetslagen har och vilket uppdrag medlemmarna i ledningsgruppen har. I samtliga rektorers organisationer finns inre motsättningar som gör att det uppstår en brist på helhet i organisationen. Det varierar också vad som styr att organisationen är som den är och skolans kultur och tradition samt rektors visioner styr mer än vad läroplanen gör. Genom ekvivalenskedjor kom jag fram till att noden i skolan är eleven, men rektorerna ser arbetslaget som det centrala i skolan. Eleverna relateras ofta till som objekt för andras handlingar och är mindre beskrivna än lärare och rektor. Rektorernas bild av sig själva varierar, men de ser sig som betydelsefulla för skolan. I diskursanalysen kom det fram att praktiska och teoretiska ämnen värderas på olika sätt. De fyra organisationsperspektiven blir tydliga på skolorna vid analysen och kvaliteter från det strukturella perspektivet används mest.

Det finns en bristande helhetssyn på hur organisationen ska utformas i förhållande till rektorns visioner, skrivningarna i Lpo 94 om kunskap och skolans kultur och tradition. Dessutom använder rektorerna inte i någon större utsträckning organisationen för att förverkliga mål och visioner, vilket blir tydligt med tanke på de inre motsättningarna i skolorna. Rektorerna har inte heller utgått från elevernas möjligheter att utvecklas i någon riktning när man bestämmer hur organisationen ska se ut. Samtidigt som dessa brister finns drar jag slutsatsen att rektorerna har redskapen i sin organisation genom det de gör, men de använder inte redskapen strategiskt för att bygga upp en helhet.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Innehållsförteckning	1
1. Inledning	1
1.1 Bakgrund till vald forskningsfråga.....	1
1.1.1 Egna erfarenheter	1
1.1.2 Timplaneförsöket	1
1.1.3 Svensk skolkultur.....	2
1.2 Motivering	2
1.3 Problemområde.....	3
2. Teoretisk ram	5
2.1 Tidigare forskning	5
2.1.1 Skolledarskap – rektorn utvecklande	5
2.1.2 Organisationsteorier	6
2.2 Teoretiska utgångspunkter - Ansats	11
3. Syfte	13
3.2 Forskningsfrågor.....	13
4. Metod	14
4.1 Intervjuerna.....	14
4.2 Urval av rektorer.....	15
4.3 Analys.....	15
4.3.1 Diskursanalys.....	16
4.3.2 Analys av bilderna	17
4.3.3 Olika perspektiv	19
5. Tillförlitlighet	20
5.1 Etiska frågor	20
5.2 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	20
6. Resultat	22
6.1 Diskursanalys	22
6.1.1 Tecken i diskursen	22
6.1.2 Eleven i diskursen.....	23
6.1.3 Arbetslagen i diskursen.....	23
6.1.4 Att vara rektor i diskursen	24
6.1.5 Att vara lärare i diskursen.....	26
6.1.6 Inre motsättningar i diskursen.....	27
6.1.7 Relationer i diskursen	28
6.2 Organisationerna i modeller	29
6.2.1 Rektoreernas visioner	29
6.2.2 Skolornas kulturer och tradition	29
6.2.3 Analysmodell 1	30
6.2.4 Analysmodell 2	31

6.3 De fyra perspektiven.....	31
6.3.1 Det strukturella perspektivet.....	32
6.3.2 Human Resource-perspektivet.....	32
6.3.3 Det politiska perspektivet	33
6.3.4 Det symboliska perspektivet.....	33
6.3.5 Helhet i organisationen?	34
6.4 Kombination av analysmetoder	35
6.5 Slutsatser.....	38
7. Diskussion	40
7.1 Resultat i förhållande till tidigare forskning.....	40
7.1.1 Rektorsrollen.....	40
7.1.2 Är skolorna i studien lärande organisationer?	40
7.1.3 Är skolorna i studien på väg mot en lärande organisation?.....	41
7.1.4 Behövs en lärande organisation?	42
7.1.5 De fyra perspektiven.....	43
7.1.6 Finns kompetensen?.....	43
7.2 Frågor som väckts genom studien	43
7.3 Hur en helhet kan skapas i organisationen	44
7.4 Fortsatt forskning.....	45
7.5 Avslutning	46
Referenslista.....	47
Bilagor	49

1. Inledning

1.1 Bakgrund till vald forskningsfråga

1.1.1 Egna erfarenheter

När Lpo 94 infördes tog det lång tid innan den förändrade skolan. Fortfarande finns det delar av läroplanen som inte är genomförda på många skolor. I min C-uppsats undersökte jag vilka visioner om undervisning rektorer på 6-9-skolor kan ha. Då kom jag fram till att rektorerna har många visioner, men att de ibland motsäger sig själva, genom att inte låta tankarna genomsyra allt som görs i skolan. Alltså finns det en bristande helhet. Jag tror att det finns ett samband mellan organisation och vision och att de måste utgöra en helhet för att det ska ske någon form av utveckling. I ett sådant helhetstänkande skulle organisationen användas strategiskt för att nå de mål och komma närmare de visioner man har på skolan. I ledarskapslitteratur lyfter man ibland fram betydelsen av entusiastiska ledare. Även om en rektor talar entusiastiskt om t.ex. ämnesintegrering krävs det också organisatoriska möjligheter för lärarna att ämnesintegrera. Då krävs det en organisation som är i harmoni med viljan och därför möjliggör samarbetet.

Att se på verkligheten ur perspektivet att tankar och handlingar måste hänga ihop är inte något nytt. Ur ett etiskt perspektiv är det lättare att se sambandet. Aristoteles förespråkade denna helhet i *Den nikomachiska etiken* där han säger att vi blir "...rättrådiga genom att handla rättvist, besinningsfulla genom att vara behärskade och modiga genom att bete oss modigt." (citerad av Wolrath Söderberg, 2003, s. 71). Alltså kan man inte vara god bara i teorin. På samma sätt tror jag att det förhåller sig med organisation. Man kan inte bara förespråka en teori, utan man måste även handla efter den i allt man gör så att en helhet skapas. Härav följer studiens titel: *Jag gör alltså blir jag - en studie om rektors strategi kring organisation*

1.1.2 Timplaneförsöket

Dagens skolschema har ytterst sina rötter i klosterscholornas schema som utgick från en balans under dagen mellan bön och arbete. (Ds, 1999:1, s. 38). Sättet att lägga schema har sedan dess inte ändrats nämnvärt och det har blivit en ram för tänkandet i skolans värld. Det gör att schemat länge har sett liknande ut i landets skolor. Schemat är något som i hög grad styr organisationen i en skola och spelar roll för vilka möjligheter som finns för att uppfylla läroplanen. Därför är schemat centralt för skolans organisation.

En anledning till att timplanen har haft en så stark ställning i Sverige är att den har varit grunden för beräkningen av lärarnas tjänstgöring (Ds, 1991:1, s. 41). Det gör att det organisatoriskt har varit svårt att tänka sig en skola utan timplan.

När man skulle besluta om en försöksverksamhet utan timplan grundade man sitt beslut på vad en arbetsgrupp inom utbildningsdepartementet hade kommit fram till i sin departementsskrivelse (Ds, 1999:1). Då var frågan bl.a. om timplanen var ett hinder för skolutveckling. Man ställde sig också frågan: "Kan ett slopande av timplanen hjälpa till att fokusera på målen, tydliggöra ansvaret och därmed bidra till nytänkande och pedagogisk utveckling?" (Ds, 1991:1, s. 37).

Vad blev då resultatet? Resultatet presenterades i SOU 2005:101. Där framkom att det varierade mellan olika skolor. Generellt kan konstateras att elevernas meritvärde på försöksskolorna är något bättre, men det är svårt att statistiskt säkerställa att det just är

försöksverksamheten som har lett till bättre resultat. Lärarna upplever att de samarbetar mer och har mer pedagogiska diskussioner, samtidigt som vissa lärare särskilt i inledningsskedet upplevde sig mer stressade. Skolor som arbetade utan timplan hade mer ämnesintegrerat och tematiskt arbete och även mer åldersintegrerat arbete (SOU 2005:101). Sammanfattningsvis kan sägas att det fanns tre olika typer av skolor. För det första de som satsat mer på individualisering och självständigt arbete. För det andra de som arbetat med ämnesintegrering/tema. För det tredje de som kombinerat individualisering med ämnesintegrering/tema. Sedan fanns det en kategori övriga skolor som antingen inte besvarat timplanedelegationens enkäter eller som inte genomfört något förändringsarbete. Det visade sig att det på många skolor blev små förändringar vad det gällde att släppa timplanen som utgångspunkt för skolans organisation. (SOU, 2005:101, s. 68). I praktiken innebär det att man på många skolor inte undervisade utan timplan utan man hade istället en egen eller reviderad timplan som, förutom vid t.ex. temaveckor, fungerade likadant som timplanen man just sagt sig vilja vara utan.

Varför blev det inga stora genomgripande förändringar när man hade möjlighet att ta bort något så styrande som schemat? Det är något jag undrar över och jag tror att det kan bero på att man när man gör en organisation för skolan inte tänker på vad man ska ha organisationen till. Därför undrar jag vad rektorer anser är syftet med organisationen och hur man kan använda organisationen på ett strategiskt sätt.

1.1.3 Svensk skolkultur

Svensk skola har, enligt Lindensjö och Lundgren präglats av läroplanerna som har haft olika kulturer och som har haft olika koder där utvecklingen har gått från jämlikhet till likvärdighet och valfrihet. Man har också gått från regelstyrning till målstyrning. Ytterligare ett kodbyte är från samarbete till konkurrens. (Lindensjö & Lundgren, 2000, s. 92 ff)

I svensk skola är det enligt skolverkets översikt (Skolverket, 2002, s 23f) vanligast med ett slags särbokkultur där det finns revir som inte överträds. Rektorn förväntas arbeta med det administrativa och inte ha några synpunkter på undervisningen, som är lärarnas revir. Lärarna ska undervisa var för sig och inte ha synpunkter på organisationen medan eleverna förväntar sig att lärarna inte ska ägna sig åt någon form av undervisningsexperiment. Följden av detta är att det inte blir någon utveckling. Parallellt med särbokkulturen finns den mindre vanliga kulturen som kallas den samarbetande skolan. Där hjälper lärarna varandra och har en dialog och där är rektorn både stödande och utmanande. Sedan finns det även blandformer beroende på var i utvecklingen skolan befinner sig. Eftersom forskarna har kommit fram till att de skolor som har en samarbetande kultur har bäst förutsättningar att utvecklas är rekommendationen att rektorerna behöver bli klara över hur vägen till samarbetande skola ser ut. (Skolverket, 2002, s. 36ff)

1.2 Motivering

Med studien kommer jag att undersöka om rektorerna använder organisationen på ett strategiskt sätt utifrån läroplanen och rektorns visioner eller om organisationen är som den är av andra orsaker.

När man genom studien vet vad rektorerna har organisationen till kan man se vilka möjligheter organisationen ger för att kunna förverkliga läroplanen. Varken i läroplanen eller i skollagen finns det några bestämmelser om hur skolan ska organiseras. Förutom att skolan ska ha nio årskurser, läsåret ska ha en hösttermin och en vårtermin (Skollagen 4 kap 3§) och

under grundskoletiden ska eleverna få undervisning i 6665 timmar (Skollagen bil 3). Det innebär att skolorna har stor frihet och många möjligheter att organisera skolan. Det skulle alltså kunna finnas många olika alternativ vad det gäller organisation. Kunskapen kring skolans organisation kan användas för att nå ökad klarhet kring sambandet mellan organisation och mål och visioner. När man vet mer om sambandet kan man i skolornas utvecklingsarbete skapa en organisation så att skolan utgör en helhet vad det gäller vad man gör i skolan, vad man vill uppnå och ramarna för det. Dessutom kan man med en ny utgångspunkt ifrågasätta om skolans organisation är relevant i förhållande till de mål som ska nås.

1.3 Problemområde

Problemområdet utgörs av två ämnesområden, dels organisation av skolor och dels ledarskap inom skolan. Det är två områdena som har gemensamma beröringspunkter oavsett rektorns medvetenhet om det.

Området organisation av skolor handlar om hur man kan göra för att på lämpligt sätt lösa de gemensamma uppgifter som skolans olika uppdrag genererar. Det finns en stor frihet i läroplanen genom att, till skillnad från tidigare läroplaner, verksamheten i skolan styrs genom mål. I skolverkets kommentarer till kursplaner och betygskriterier förklaras (Skolverket, 2000, s. 9) att målstyrningen är ett resultat av att det i hela samhället pågår en decentralisering. Decentraliseringen handlar både om ett ökat inflytande och om en möjlighet till flexibla lösningar som är anpassade till de lokala förutsättningarna. Detta område kombineras med ledarskapet inom skolan. Rektorer ska enligt läroplanen ta ansvar för skolans utveckling (Lpo94, s. 16 f) på flera områden. Bland rektorns ansvar finns flera punkter som har med undervisning att göra. För rektorn är uppdraget klart, men det finns många lösningar för att genomföra uppdraget och hit hör valet av organisation som även skulle kunna vara beroende av rektorns sätt att leda skolan och också vara beroende av vilka visioner rektorn har.

I min studie vill jag undersöka hur rektorer på 6/7-9-skolor använder organisationen för att underlätta för lärarna att nå läroplanens skrivningar om kunskap (Lpo 94, s.12 f) där det preciseras vad läraren ska göra:

- ”• utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,
- samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen och
- organisera och genomföra arbetet så att eleven
 - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
 - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
 - får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling,
 - successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar,
 - får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang och
 - får möjlighet att arbeta ämnesövergripande.”

För att inte frågeområdet ska bli alltför brett är utgångspunkten läroplanens skrivning om vad lärarna ska göra under rubriken kunskaper med särskild betoning på ämnesövergripande undervisning, elevens möjlighet att ta ansvar och lärares samverkan.

Avsnittet i läroplanen användes som utgångspunkt när intervjuguiden skapades och som ett sätt att konkretisera frågorna vid intervjun. Hur använder rektorn organisationen inom dessa områden?

1.4 Begrepp

Ordet organisation kommer från grekiskans *órganon*, vilket betyder verktyg, redskap och ger enligt Maltén antingen struktur för samarbete eller ett regelverk (Maltén, 2000, s. 90).

I denna studie används begreppet organisation för att beteckna hur skolans struktur är ordnad vad det gäller relationer och hur uppgifter fördelas och tas ansvar för på skolan. Skolans organisation består av olika kategorier; elever, föräldrar, klasser, lärare, rektorer, elevvårdpersonal (specialpedagog, kurator, skolsköterska o.s.v.) servicepersonal (expedition, vaktmästeri, skolvård, städ- och bampersonal) eventuell fritidsgård om sådan ingår i skolans organisation. Syftet med skolans organisation, det organisationen är ett redskap/verktyg för, är måluppfyllelse både av läroplan och kursplaner. Synen på organisationen har två sidor antingen kan man se organisationen som struktur och relationer eller så kan man se organisation som ett förhållningssätt. Oavsett hur man ser på organisationen utgör den ett verktyg. De två synsätten går även att förena. Det medför att organisationen i sig inte är värdeneutral utan gör olika pedagogiska tillämpningar möjliga.

I studien har jag valt att inte göra begreppet vision snävt. I intervjun, när jag frågar om rektorns vision, likställer jag det med en idealbild av hur skolan ska vara.

Kultur och tradition innebär dels värderingar på skolan och dels vad man brukar göra på skolan.

Begreppet skola använder jag här i betydelsen enskild skola.

Rektor används genomgående som beteckning för ledare för skolans verksamhet. Sedan visar det sig i studien att olika rektorer har olika föreställningar om vad rektorns uppgift är och den minsta gemensamma nämnaren är att rektorn leder skolans verksamhet.

2. Teoretisk ram

2.1 Tidigare forskning

2.1.1 Skolledarskap – rektorn utvecklande

Mats Ekholm har, tillsammans med forskare från Karlstads universitet, på skolverkets uppdrag skrivit en forskningsöversikt om forskning om rektor. Det framkommer att det finns olika sätt att se på skolledarskap. Översikten tar bl.a. upp att det finns två typer av skolledare. För det första den förhandlande rektorn, som ser till att organisationen fungerar effektivt. För det andra den utvecklande rektorn, som ser till att medarbetarna utvecklas så att förändringar av andra graden kan inträffa. (Ekholm, 2000, s. 87 f). Forskningsöversikten ger en bild av att det förekommer mycket forskning i världen, men att den inte är samstämmig om hur ledarskapet ska bedrivas. Det beror bl.a. på att det är svårt att överföra olika begrepp mellan olika skolkulturer och att forskarna har använt sig av olika metoder. Därför är det betydelsefullt att forskning som utgår från förhållanden som råder i Sverige används när rektorerna vill utveckla skolan och där dras slutsatsen att skolan behöver utvecklande rektorer. (Ekholm, 2000, s. 204 ff) Dock finner Ekholm att ”Samstämmighet tycks råda om att skolledaren har stor betydelse när det gäller att tolka skolans uppdrag, att göra målen tydliga och skapa uppslutning kring dem.”(Ekholm, 2000, s. 213) Ekholm nämner således att rektorn är betydelsefull och behöver ha en utvecklande roll, men inget i forskningsöversikten tar upp hur rektorerna använder organisationen i termer av strategi.

Hallerström (2007) har skrivit om rektorers normer. Hon kommer fram till att den utvecklande (transformativa) ledarstilen (Det är samma typ av ledare som Ekholm vill se i den svenska skolan.) knappast finns bland rektorerna, vilket hon anser beror på att rektorerna har för liten kunskap om ledarskap under förändringsprocesser och om hur organisationer utvecklas (Hallerström, s. 157).

Skolverket har intresserat sig för frågan kring organisationen och ledarrollen genom att ge ut publikationer inom området. Förutom ovan nämnda forskningsöversikt har man, i en rapport av Blidberg, Haldén och Wallin (1999), sett explicit på rektorns roll i kommunens organisation och hur skolan styrs. Författarna kom fram till att rektorn ofta hamnar i en mellanposition mellan skolan och politikerna i mål- och resultatstyrningen av skolan. Förutsättningarna för att lyckas genomföra skolans uppdrag beror till stor del på politikernas helhetssyn på skolan och dess uppdrag och på hur tydligt politikerna agerar när de förmedlar de politiska intentionerna. I styrningsprocessen lyfts betydelsen av dialog fram både som ett behov hos lärarna och som en möjlighet för rektorn att fungera som pedagogisk ledare. Här kan man se att det inte bara behövs en utvecklande rektor utan även en fungerande skolpolitik i kommunen. Alltså spelar inte bara rektorn roll. Rapporten föranledde utbildningsdepartementet att tillsätta en expertgrupp ” för att diskutera skolledares roll i det decentraliserade utbildningssystemet.” (Expertgruppen kring skolledarfrågor, 2001, s. 45). Expertgruppen kom fram till att rektorn ska vara ledare och chef för en lärande organisation och därför ska förståelse av uppdraget, kritisk reflektion kring lärande, dialog om lärande, lärande av erfarenhet samt uppföljning och utvärdering präglade skolan och rektorsrollen. (s. 26 ff) Det får till följd att rektorn ska vara demokratisk, kommunikativ och lärande (s. 31 ff). Expertgruppen vidgar därmed förutsättningarna för att kunna fungera som rektor till att, förutom att vara ett slags utvecklande ledare, även handla om organisationen.

2.1.2 Organisationsteorier

Maltén (2000) har skrivit om det pedagogiska ledarskapet och där lyfter han fram det situationsanpassade pedagogiska ledarskapet. Vad det gäller organisation talar han också om hur organisationsteorier hör ihop med ledarskapet. Maltén konstaterar att organisationsforskningen finns i olika discipliner. Sociologer, statsvetenskapare, företagsekonomer och naturvetenskapare har olika perspektiv i sin forskning. Det gör att organisationsforskning är tvärvetenskaplig och har utvecklats till att bli flerdimensionell. (s. 90 ff)

Malténs översikt vad det gäller ledarskap och organisationsteorier kan sammanfattas i följande tabell:

Orga-nisations-teori	Roll	Människo-syn	Styr-ning	Inriktning	Makt-bas	För-ändrings-möte	Utveck-ling
Taylorism, administ-rativ, byrå-kratisk	Chefs-skap	Rationell ekonomisk, mekanis-tisk	Aukto-ritär styrning	Mål, resultat, uppgift	Kun-skap		Utvecklar organisa-tionen
Human relation Socio-teknisk	Ledar-skap	Sociala människan	Bekräf-telse	relationer	Social kompete ns	Ökad demokrati	Utveck-lingssamtal
Intressent-teori	Pedagog iskt ledar-skap	Självförverk-ligande människan	Med-infly-tande	Mål och relationer, utveck-lingsorien-terad, visioner	Karis-matiskt Visio-när	Lärande organisa-tion För-nyelse-inriktad Mål-inriktad	Lednings-gruppen utvecklas Utveck-lingssamtal Konflikt-analys
Fler-dimen-sionell Situations-teori	Pedagog iskt situa-tionsan-passat ledar-skap	Den kompli-cerade människan	Situa-tions-an-passat	Språk-skapande Mål och relationer Utveck-lingsorien-terad, visioner	Kun-skap social karisma	Lärande organisa-tion Mål-inriktad Situationsi nriktad Etik-inriktad	Utvecklar alla nivåer Tar tillvara fri-rummet Process-tänkande Hanterar konflikter

Tabell 1. Organisationsteori och ledarskap

Tabellen visar sambanden mellan organisationsteori och vilka konsekvenser det får för ledarskap, människosyn o.s.v. Den organisationsteori som enligt Maltén påverkat skolan mest är den administrativa byråkratiska (Weber), men skolor utvecklas i riktning mot en skola grundad på en fusionsmodell (Maltén, 2000, s. 121 f), som närmar sig en flerdimensionell organisationsteori. Det innebär att såväl den sociala kompetensen som ämneskompetensen hos lärarna betonas till förmån för ett helhetstänkande. Maltén talar också om att skolor utvecklas mot att vara en lärande organisation, vilket definieras som (i enlighet med Argyris och Schöns definition) ”En social process som syftar till att avslöja och korrigera den kunskap som organisationer har och som verkar hämmande för lärandet.” (Maltén, 2000, s.153). En lärande organisation gör att det förekommer lärande av den högre ordningen och av den

högsta ordningen eller enligt Argyris definition dubbellooplärande. (Det utgår från samma tankebanor som framkommer i Ekholms forskningsöversikt där förändringar av andra graden lyfts fram. (Ekholm, 2000, s. 88)) Ledarskapet behöver då inriktas på en balans mellan samverkan och självständighet bland medarbetarna. Genom den målstyrda och decentraliserade skolan är det lättare att ha en lärande organisation (Maltén, 2000, s. 158 ff). Organisationen i relation till möjligheter problematiseras inte utan Maltén nämner att han tror att ifrågasättande av den egna skolans kultur leder till pedagogiskt nytänkande, medan en förändring av organisationen inte kommer att leda till en pedagogisk förändring. (Maltén, 2000, s. 184) Det är här jag anser att Maltén har missat samspelet mellan organisationen och det pedagogiska nytänkandet genom att han ser det som antingen eller, medan jag anser att det är både och. För att få en förändring måste skolans kultur ifrågasättas samtidigt som organisationen ifrågasätts. Det innebär att man använder organisationen på ett strategiskt vis varpå förändringen har förutsättning att kunna genomföras.

En av förgrundsfigurerna, förutom Argyris och Schön, inom lärande organisation är Peter M. Senge. Han skriver i den väl spridda boken *Den femte disciplinen Den lärande organisationens konst* (Senge, 1990) om att en lärande organisation behöver fem discipliner för att utvecklas till en lärande organisation. Visserligen är det bra att ha någon av disciplinerna, men det är helheten som kommer att avgöra om organisationen blir lärande eller inte. Helheten avgörs om man lär sig att tillämpa den femte disciplinen som är systemtänkande och innebär att man ser helheten i systemet i stället för delarna. Om något är fel beror det oftare på systemet än på enskilda händelser. När de enskilda händelserna åtgärdas har inga fundamentala förändringar gjorts och problemet finns kvar. Det systemiska tänkandet är inte linjärt utan cykliskt där olika cykler påverkar varandra och där feltänkande kan vara svårt att upptäcka. Ett redskap för att kunna upptäcka systemfel är att använda systemarketyper vid analys av systemet där organisationen ingår och som förhindrar verklig utveckling. Systemarketyperna innefattar *fördröjning* som gör att man reagerar på något som hänt tidigare och därför reagerar mer kraftfullt än nödvändigt, *tillväxtbegränsningar* som inte upptäcks i tid kommer att hindra utvecklingen, *lätta på trycket* som gör att man åtgärdar kortsiktigt istället för se i ett längre perspektiv, *lätta på trycket med hjälp av konsult* innebär att chefen inte lär sig att hantera problem utan blir konsultberoende, *eroderade målambitioner* innebär att man kommer närmare målet genom att sänka ribban i stället för att förbättra organisationen, *upptrappning* som ett svar på hot skapar negativa cirklar, *till den som har ska varda givet* där konkurrens om samma resurser gör att en del ensidigt gynnas, och slutligen *bra-för-mig-fel-för-oss-strategier* som innebär att man endast ser till sin egen del av organisationen. Den första disciplinen handlar om personligt mästerskap som innebär att man klarar av sin situation och ser sig själv som en del av en större helhet. Det innebär också att man har personliga visioner inom alla plan i livet. Avståndet till visionen från den nuvarande verkligheten utgörs av en spänning som de med personligt mästerskap använder på ett kreativt sätt. Det handlar också om att vara hel som person vad det gäller handlandet och att hålla sig till sanningen lyfts fram som att vara öppen för att ifrågasätta verkligheten. Om det personliga mästerskapet utvecklas kan det i kombination med systemiskt tänkande leda till en fruktbar kombination av förnuft och intuition. Här anser jag att Senge närmast är inspirerad av New Age. Den andra disciplinen handlar om tankemodeller och innebär att man behöver ifrågasätta sin syn på verkligheten och de antaganden som ligger bakom beslut. Här lyfts förmågan att reflektera och undersöka fram. Det är betydelsefullt att se vilka begreppsförskjutningar som p.g.a. av fördomar och bristande undersökningar görs i organisationen och hindrar riktiga slutsatser. För att arbetet med tankemodeller ska fungera krävs att det förekommer en dialog där syftet är ökad förståelse och en mer nyansrik bild. Det handlar för chefens del om att finna en balans mellan att styra och uttröna. Den tredje disciplinen handlar om att ha gemensamma

visioner och här påpekas kraften av en vision som engagerar till skillnad från en vision som endast samtycks kring och att känslan av samhörighet (det är vår organisation) och samverkans effekterna är positiva för utvecklingen i organisationen. För att visionen ska fungera måste den bygga upp något utifrån den egna organisationen. Om man väljer en vision som har sin utgångspunkt i något utanför organisationen som t.ex. att besegra en konkurrent blir målet defensivt när det är uppnått. Visionen kan inte heller ha sitt ursprung i ett problem eftersom visionen blir överflödigt när problemet är löst. Visionen måste vara grundad i personliga visioner för att kunna fungera. Visionerna är också viktiga för organisationens värderingar. Om man i organisationen tror att man kan påverka framtiden blir visionen kraftfull. Ytterligare en positiv effekt av gemensamma visioner är att de ger mod att fortsätta att sträva mot målet och ta beslut i enlighet med visionen. Den fjärde disciplinen är teamlärande och är en disciplin som kräver träning genom mikrovärldar för att man ska kunna lära sig och förstå vad som kan göras. Att lära sig gemensamt innebär att man lyssnar på varandra och kommer på idéer tillsammans som har sin utgångspunkt i den gemensamma kunskapen. Effekten av verkligt lagarbete är större än de enskilda delarnas sammanlagda effekt. För att lyckas krävs även här en dialog där normen är öppenhet och där det är tillåtet att ifrågasätta antaganden och att man genomskådar de egna försvarsrutinerna. Förutsättningarna för att alla disciplinerna ska fungera är decentralisering, öppenhet, reflektion, balans mellan arbete och privatliv samt att chefsrollen utvecklas mot att vara formgivare av organisationen, förvaltare av avsikter och lärare om hur verkligheten ser ut. Senge hämtar sina exempel från olika företag i USA och endast från den privata sektorn. Ändå har termen lärande organisation fått fäste inom skolan i Sverige. Däremot har man inte tillämpat lärande organisation så som Senge definierar den utan det har blivit någon form av hopplöck där man har tagit de delar som passar.

Sandberg och Targama (1998) lyfter också fram en lärande organisation och betonar vikten av förståelse av det egna uppdraget och organisationens uppdrag för att det ska ske en kompetensförnyelse och inte bara en kompetensförstärkning. Förståelsen tar tid och kräver både enskild reflektion och dialog, (Sandberg & Targama, 1998 s. 108 ff) vilket rimmar väl med Malténs föreställning om att det behövs en balans mellan samverkan och självständighet. Det stämmer också med Senges tankar kring personligt mästerskap.

Expertgruppen kring skolledarfrågor (2001) gör också en beskrivning av lärande organisation, där de lyfter fram förståelsen av uppdraget, reflektion, lärande möten samt uppföljning och utvärdering som hörnstenar i byggandet av en lärande organisation. (2001, s.26 ff). Här återkommer tankar från Targama och Sandberg samt från Senge, som man anpassar till det svenska skolsystemet och lyfter in det som passar i förhållande till Lpo 94. Det är tydligt att man vill legitimera läroplanen och visa hur den kan användas om man som raster konsekvent använder expertgruppens anpassade form av lärande organisation.

Till den nyare forskningen kring rektor och organisation hör Scherp & Scherps forskningsrapport *Lärande och skolutveckling Ledarskap för demokrati och meningskapande*. Där skolan som lärande organisation lyfts fram som det framkomliga alternativet. De hävdar att en lärande organisation är "...den organisations- och ledningsfilosofi, som ger skolorna en högre beredskap och bättre förutsättningar att hantera de pedagogiska utmaningar som de ställs inför." (Scherp & Scherp, 2007, s. 48). Vidare anser de att "det som skiljer den lärande organisationen från andra är att man mer medvetet och systematiskt lär i och om vardagsverksamheten på både individ-, grupp- och organisationsnivå." (Scherp & Scherp, 2007, s. 50). Något som man, enligt Scherp och Scherp, bortser från är att ordet organisation i lärande organisation inte står för en struktur

utan ett förhållningssätt som visar sig i skolans relationer, värderingar och handlingsätt. Samtidigt som lärande organisationer inom skolan är lösningen är forskningen kring den inom skolan så gott som obefintlig. Det finns med andra ord argument, men ingen empiri (Scherp & Scherp, 2007, s. 49f). I skolan skulle en lärande organisation innebära att man lär kollektivt och att man ifrågasätter processer, vilket gör att tid måste avsättas för reflektion i arbetslaget. Här påpekar Scherp och Scherp att det organisatoriskt krävs arbetslag som fokuserar lärande och inte görande (Scherp & Scherp, 2007, s. 54). Alltså gör de en koppling mellan organisationen och utvecklingen på skolan. Detta utvecklas dock inte mera och den lärande organisationen förväntas att genom erfarenhetslärande skapa förståelsefördjupande lärdomar av dubbel-loopskaraktär (Scherp & Scherp, 2007, s. 56 ff). (jfr Ekholm och Maltén ovan!) En fråga är om en lärande organisation hör hemma inom organisationsteori eller om det är ett förhållningssätt till utveckling. Det som Scherp och Scherp utvecklar vidare är PBS, det vill säga problembaserad skolutveckling där tanken är att skolutvecklingen ska "...ta sin utgångspunkt i vardagsverksamheten och de problem och dilemman som lärare och skolledare ställs inför." (Scherp & Scherp 2007, s. 42) De har undersökt om PBS, med sitt bottom-up-perspektiv, fungerar i en lärande organisation så att det skapas en ökad förståelse för utvecklingsprocessen och för hur den kan omsättas i handling. (Scherp & Scherp 2007, s 16) Här kan man se att en lärande organisation kan fungera som ett stöd för en metod samtidigt som det inte är glasklart om lärande organisation är en organisationsteori eller ett förhållningssätt. Vidare rimmar problembaserad skolutveckling inte med Senges syn på hur utveckling sker genom att Scherp och Scherp sällan talar om visioner och lösningar. När man utgår från problem, hur vet man att det är just de problemen som är det verkliga problemet och att man verkligen löser problem istället för att bara lätta på trycket? En naturligare process för en lärande organisation kanske skulle kunna vara en VBS, en visionsbaserad skolutveckling?

Att utgå från en del av någons teori skapar nya helheter. Liksom Scherp och Scherp valt vissa delar av lärande organisation har Isaacs valt att utgå från en lärande organisation och koncentrerar sig på dialogen som det som utvecklar en organisation (Isaacs, 1999). Isaacs hävdar liksom Senge att ett systemtänkande behövs, att vi behöver tänka mer cykliskt istället för linjärt, att vi behöver ifrågasätta våra antaganden och att vi inte bör handla utifrån våra förutfattade meningar. Dialogen utvecklas sedan som ett kraftfullt redskap som blir användbart när alla inom organisationen använder samma spelregler. Även Isaacs påpekar att den personliga utvecklingen gynnas av utvecklingen inom organisationen (lärande respektive dialogiskt förhållningssätt). Både Isaacs och Senge ser att det finns behov av en samarbetskultur. Deras syn på ledare har också gemensamma drag genom att den styrande funktionen blir mindre och istället handlar det om att se behov. De har också en människosyn där man tror att människor är produktiva, har en stor potential som, om den tas fram, kan användas i organisationen och att människor i organisationen vill organisationens bästa och är beredda att arbeta hårt för det. Även om det finns mycket kvar av lärande organisation har Isaacs gjort en form av utveckling av de ursprungliga idéerna. Frågan om dialog är inte enkel att lösa eftersom den kräver att alla förhåller sig likadant till dialogen och är medveten om dess olika faser. Även Scherp och Scherp gränsar till frågan om dialog när de tar upp det kommunikativa handlandet som innebär samarbete, dialog och förståelse (Scherp & Scherp, 2007, s. 334 f) och ställer det i motsats till det målrationella handlandet som innebär att medarbetare blir objekt för att genomföra de redan beslutade uppgifterna. Tankarna utgår från Habermas samhällsteorier och tillfogas den lärande organisationen. I lärarnas samarbete bör det vara en fördel om det förekommer någon form av dialog, som kan likna det Isaacs talar om eller det Scherp och Scherp själva talar om.

De verkliga eklektikerna är Bolman och Deal (2005). Teorin innehåller en del paradoxer. Samtidigt som organisationer är komplexa, bjuder på överraskningar, är bedrägliga samt mångtydiga erbjuder författarna en lösning på hur ledarskapet i organisationer ska utövas. De anser att det finns fyra perspektiv på ledarskap som bör tillämpas beroende på hur situationen är och vad man vill uppnå. Först tänkte jag att det skulle innebära ett situationsanpassat ledarskap, men Bolman och Deal påpekar att det situationsanpassade/baserade ledarskapet inte skiljer på ledarskap och chefskap, samt att de endast fokuserar på relationerna mellan chefer och anställda, vilket gör att de missar att se på frågor om struktur, politik och symboler. Vidare skriver de att det har blivit populärt med situationsbaserat ledarskap på chefsutbildningar. Jag tror att det kan bero på att chefen i det situationsbaserade ledarskapet får en mycket positiv roll som den som dels ser positivt på medarbetarna och dels får stor betydelse för relationerna i organisationen, som den goda spindeln i nätet. Bolman och Deal har en teori om att det finns fyra olika modeller som kan användas som verktyg som passar bra till olika situationer. De anser att de fyra perspektiven är heltäckande så att all organisationsteori passar in i något av de fyra perspektiven. Det som behövs för ett bra ledarskap är att kunna växla mellan de olika perspektiven och se på sina omständigheter på olika sätt och därigenom komma fram till bra handlingsalternativ. Det fordrar ett analytiskt sinne och förmåga att ställa sig utanför och betrakta organisationen, händelser och relationer som om man kom utifrån. Som ledare behöver man använda mycket tid till att tänka kring var man befinner sig och vilka vägar man bör välja för att utveckla organisationen. Boken är upplagd utifrån de fyra perspektiven, vilket ger en mycket strukturerad läsupplevelse. De olika perspektiven är det strukturella, Human Resource-perspektivet, det politiska och det symboliska perspektivet. Risken med att se med hjälp av fyra perspektiv är att man väljer vissa delar av en teori, men tar bort andra delar som behövs för att det ska fungera. Det gör att t.ex. ett HUMAN RESOURCE-inriktat lagarbete kombinerat med ett strukturellt perspektiv där en högre nivå i sista hand bestämmer inte ger den förväntade effekten eftersom laget inte får förtroendet att bestämma. Styrkan med att använda olika perspektiv är att man får en helhetsbild och olika redskap att använda. Bolman och Deal använder många exempel för att göra tydligt vad de olika teorierna innebär. Det blir tydligt att alla perspektiven förekommer i skolor idag och att olika perspektiv är möjliga att tillämpa.

En svårighet när man läser ledarskapslitteratur är att man ibland reagerar positivt på vissa ord och negativt på andra utan att man egentligen ser vad som ligger bakom. Det kan vara en av orsakerna till att lärande organisation har anammats, men inte hela innehållet. Det kan också vara orsaken till att många tar avstånd från ett politiskt perspektiv eftersom makt är ett negativt ord som inte förknippas med demokrati. Det gör att man inte ser att det kan användas för att nå en förbättring. Det strukturella perspektivet har också förknippats med taylorism och en mekanistisk människosyn (se Maltén ovan), men då bortser man från att struktur har det goda med sig att det skapar trygghet inom organisationen. Förmodligen är det förmågan att använda alla perspektiven utan att de kolliderar och istället bildar en helhet som avspeglar sig i hur organisationen fungerar.

Blossing (2008) har liksom Bolman och Deal försökt att lyfta fram att olika delar krävs för att organisationen ska fungera. Till skillnad från Bolman och Deal ser Blossing bara på skolan. I tidigare studier har Blossing (2004) använt sig av en longitudinell studie av vad som hänt med skolors inre arbete sedan SIA-reformen i slutet av 1970-talet fram till början av 2000-talet. Det är samma studie som ligger till grund i den senare skriften, men den fokuserar mer på vilka delar som krävs för att åstadkomma skolförbättring och hur man kan gå till väga för att använda förändringsflödet till förbättring. En länk mellan dem är att det inte finns några garantier för att ett kollektivt ledarskap resulterar i att man använder utvecklingsinriktade

arbetsätt på skolan (2004, s.101, 2008, s.129). Däremot är det en hög samvarians mellan kollektiv ledning och utvecklingsinriktade arbetsätt. Slutsatsen av det är att det inte räcker med perspektivet att organisera på rätt sätt. Organisationen måste fyllas med något. Här krävs det, enligt Blossing (2008, s.27 ff), inom varje arbetslag kompletterande personligheter vars olika sätt att förhålla sig till skolförbättring ger en helhet som resulterar i ett genomtänkt sätt att utveckla undervisning och förhållningssätt, t.ex. genom kollegahandledning. Vidare behöver man se på skolans infrastruktur som består i gruppering, målhantering, kommunikation, beslutsordning, makt- och ansvarsfördelning, normreglering, belöning och kvalitetssäkring. (2008, s.99 ff) Infrastrukturen finns inom skolans olika verksamhetsområden som är organisering, mål- och resultatarbete, klassrumsarbete samt vård- och förbättringsarbete (2008, s.129). Blossings slutsats är att om både infrastrukturen och verksamhetsområdena ska fungera krävs det pedagogisk kompetens i form av lärare som utvecklar sin professionalitet och vetenskapliga förankring och som kan driva förbättringsarbetet framåt. Då krävs det att skolan är starkt decentraliserad och att det ges utrymme för lärarna att formulera riktningen. Det ger resultat på långs sikt eftersom utvecklingen ska genomgå faserna initiering och implementering innan den är institutionaliserad. (2008, s. 147ff)

Skillnaden mellan Blossings och Bolmans och Deals sätt att se på helheten är att det för Blossing finns ett rätt och ett fel sätt att organisera och förbättra. T.ex. är det kollektiva bra och det solitära dåligt, små arbetslag bra och stora arbetslag dåligt, kollegialt utmanande normer bra och socialt isolerande normer dåligt, utvecklingsinriktat arbetsätt bra och traditionellt förmedlingsinriktat arbetsätt dåligt. Medan Bolman och Deal anser att uppgifter och behov varierar och därmed kräver olika lösningar. Det kan innebära att om medarbetarnas förtroende för organisationen avtar kan ett symboliskt perspektiv med tro på organisationen och symboler som skapar mening återskapa tillit till organisationen. Å andra sidan kan medarbetare tycka att det är uddlöst och ser hellre ett politiskt perspektiv där man hanterar konflikterna och omfördelar makt som en lösning som visar på vilja och handlingskraft och därmed ökar tilliten till att organisationen förändras till det bättre. På så vis blir Bolman och Deal mer pragmatiska och Blossing mer ideologisk.

2.2 Teoretiska utgångspunkter - Ansats

Studien bygger på en konstruktivistisk kunskapssyn. Det innebär att kunskap hela tiden konstrueras t.ex. i ett sådant möte som en intervju innebär. (Kvale, 2007, s. 12) I en forskningsintervju finns det olika sätt att konstruera kunskap. Det kan vara genom samtalet där någons verklighet beskrivs eller genom de intervjuades berättelser i en öppen intervju. Genom språket nås kunskap både som redskap och genom tolkning, samt genom relationen mellan den intervjuade och intervjuaren där kunskap skapas. (Kvale, 2007, s. 45 ff)

Vidare anser jag att det inte finns någon objektiv beskrivbar verklighet utan allt beror på perspektivet. (Kvale 2007, s. 45 f) I det här fallet rektorernas perspektiv på sin egen skola. I resultatet och diskussionen utgår jag från rektorns perspektiv kombinerat med mitt eget perspektiv. Hade jag haft ett annat perspektiv skulle resultatet förmodligen bli ett annat. Att perspektivet spelar roll är tydligt i t.ex. en fotbollsmatch där det ena laget kvitterar i slutminuten och är nöjda med det oavgjorda matchresultat medan det andra laget ser matchen som en förlust av två poäng. Uppfattningen om en oavgjord match beror alltså på vilket perspektiv man har. Så är det även i skolans värld. En rektor uppfattar inte skolan likadant som en lärare eller som en elev.

Samtidigt som världen aldrig beskrivs objektivt finns det hos människor en rationalitet där de handlar enligt det bästa möjliga alternativet i förhållande till mål och värderingar, vilket enligt Gilje och Grimen kallas barmhärlighetsprincipen (Gilje & Grimen, 2007, s. 233ff). Det gör att jag i mina intervjuer försöker skapa en bild av rektorernas skolvärld med utgångspunkten att de utifrån sin kunskap, erfarenhet och skolans värdegrund väljer den bästa lösningen.

3. Syfte

Syftet med studien är att nå ökad kunskap om organisationen på 6/7-9skolor och om hur rektorer på 6/7-9skolor på ett strategiskt sätt använder organisationen för att förverkliga läroplanens skrivning om vad lärare ska göra vad det gäller kunskap och om organisationen ligger i linje med rektorns visioner.

3.2 Forskningsfrågor

Vad har rektorn organisationen till? Hur ser organisationen ut på skolan och varför har man valt den formen av organisation? Underlättar organisationen lärarnas möjlighet att utföra läroplanens uppdrag gällande kunskap? Underlättar organisationen arbetet med att förverkliga rektorns visioner?

4. Metod

4.1 Intervjuerna

För att erhålla information om hur rektorer på 6/7-9skolor använder organisationen är det naturligt att fråga dem. Då står valet mellan intervju och enkät. Med tanke på frågans komplexitet anser jag att den knappast är möjlig att fånga i en enkät. Förmodligen skulle svaren ge fler frågor än svar genom att man i en enkät tvingas uttrycka sig kortfattat. Intervjuformen är lämplig när någon ska förklara och få intervjuaren att förstå hur organisationen används. Den intervjuform som är lämplig är kvalitativ intervju. Kvale beskriver den kvalitativa intervjun som ett samtal, men att det är skillnad mellan samtalet och intervjun genom att den "...definieras som en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening." (Kvale, 2007, s. 13). Genom intervjuerna har man också möjlighet att fånga många dimensioner och perspektiv, vilket är en av den kvalitativa intervjus styrkor. (Kvale 2007, s.14).

För att förbereda intervjuerna har jag sökt kunskap kring organisation och rektorns roll. När jag har mer kunskap blir det lättare att ställa följdfrågor under intervjuerna. Vidare har jag läst om kvalitativ intervju hos Kvale (2007), Thomsson (2002), Trost (1997) och Lantz (2007). Kvale ger en djup teoretisk bakgrund som ökar förståelsen för vilken kunskap som kan skapas genom en intervju. Kvales bild blir en kontrast till Trost som ser mer mekaniskt på intervjun och räknar inte med att samspelet mellan den intervjuade och intervjuaren spelar så stor roll. Thomsson poängterar att det under hela intervjun pågår en analys och att det är betydelsefullt hur man reflekterar under intervjun så att man utgår från den intervjuades livsvärld och inte sin egen. Lantz ger en god överblick och struktur och tydliggör vad man kan tänka på när man bearbetar de data som erhållits genom intervjuerna.

För att intervjuerna ska bli jämförbara skapades en intervjuguide (Se bil. A) där målet var att ha en logisk struktur, relevanta frågor utifrån syfte, teori och ansats samt frågor som dessutom lockar till reflektion, och beskrivande svar, vilket förhoppningsvis gör att även den intervjuade upplever att intervjun ger något. I intervjuguiden undviks frågan varför eftersom den dels kan uppfattas som provocerande och dels kan leda till att den intervjuade istället för att beskriva spekulerar kring orsakssamband. I stället används vad- och hurfrågor.

Som en inledning fick den intervjuade information om bakgrunden och hur de forskningsetiska normerna tillämpas i studien. Därefter började intervjun, vars första del är öppen. Första frågan var att be rektorn rita upp en bild av skolans organisation. Rektorn fick rita upp sin bild av skolans organisation på ett blädderblockspapper och förklara hur den fungerar. Modellen för detta har jag delvis hämtat från Gun-Britt Scherp (2008), som kallar metoden föreställningskarta. Hon har använt den när läraren har beskrivit sin nuvarande förståelse av sitt uppdrag som lärare. Metoden bygger på en konstruktivistisk grundsyn där den intervjuades förställningar tydliggörs genom att en tankekarta skapas. Genom att en bild skapades av organisationen kom en helhetsbild att framträda där rektorn visade hur organisationen på skolan är. Bilden användes i hela intervjun för att placera in de olika delarna i organisationen i ett sammanhang. Då blev det möjligt att se hur organisationen kopplas till visionen och läroplanen samt hur rektorn använder sig av organisationen. Vid skapandet av bilden av organisationen var det avgörande att inte styra rektorn i sitt tänkande kring organisationen så att det begränsas utan att det verkligen blir rektorns bild och inte det som rektorn tror är den förväntade bilden. Målet var att rektorn ger sin bild av organisationen

på skolan, dock med den avgränsningen att det inte handlar om skolan i kommunens organisation utan om den enskilda skolan. Alltså blev uppgiften densamma för alla rektorer, men mina följdfrågor kom att variera beroende på skolans organisation och på hur utförligt rektorn förklarade skolans organisation. Min uppgift var att förstå skolans organisation och därför ställs följdfrågor så att rektorns bild blev så tydlig som möjligt. Bilden som rektorn skapade handlade mycket om strukturer och relationer, vilket ju är en sida av organisationen. För att även få med den andra sidan av organisationen d.v.s. förhållningssätt bad jag rektorn att med hjälp av tre ord beskriva vad som kännetecknar organisationen. Dessa ord kunde användas som ett raster för att förstå rektorns svar på resterande frågor samtidigt som orden var utgångspunkt för ytterligare frågor.

När det under intervjun växte fram en bild av organisationen där t.ex. aktörer, relationer och uppgifter är med är det ett konkret resultat av intervjun. (Se bil. B) Nästa del av intervjun var riktat öppen och innebar att en förståelse skapas av hur organisationen används för att nå målen i läroplanen och rektorns visioner. I denna del ställdes följdfrågor som tog upp de båda perspektiven av organisationen, dels som struktur och dels som förhållningssätt. Varje intervju varade i ca en timme, förutom en intervju som blev förkortad p.g.a. en akut händelse på skolan och därför kompletterades med några frågor per telefon. Telefonsamtalet spelades inte in och dokumenterades istället genom minnesanteckningar.

Så fort som möjligt efter varje intervju skrev jag ner mina intryck av det som sagts under intervjun och om samspelet under intervjun. Därefter skrev jag mina reflektioner och de slutsatser jag kunde dra av intervjun. Reflektionerna kompletterar utskrifterna av intervjuerna genom att de kan jämföras med analysen som görs utifrån erhållna data.

Samtalet blir något konstigt att lyssna på genom att rektorn pekar på pappret och säger t.ex. ”denna delen påverkar detta”. Det gör att det knappast blev meningsfullt att skriva en ordagrann utskrift. Istället har jag gjort en form av bearbetad text utan ovidkommande delar och ord som egentligen sägs för att ge betänketid. Det är av vikt för analysen att använda rektorernas begrepp, så de har behållits. Texten har skickats till respektive rektor så att hon/han kan läsa igenom och förtydliga, lägga till och ta bort så att det som rektorn avser framkommer så tydligt som möjligt.

4.2 Urval av rektorer

För att få bredd i intervjuerna gjordes ett strategiskt urval av rektorer vars skolor är olika, vilket ger en bild av hur olika rektorer kan använda sin organisation. Jag trodde att det skulle räcka med fem till sju rektorer för att nå någon form av måttnad (d.v.s. att den intervjuade rektorn ger liknande bild som tidigare intervjuade rektorer) och det visade sig att det räckte med sex rektorer.

Rektorer i olika kommuner i Västsverige intervjuades. För att få tag i lämpliga personer har jag talat med några kommuners skolutvecklingsledare. Alla rektorer ställde upp på att intervjuas när jag hänvisade till skolutvecklingsledaren.

4.3 Analys

När intervjuerna genomförts och skrivits ut var nästa steg analys. Jag har valt att använda mig av diskursanalys för att analysera med utgångspunkt inifrån och för att förstå diskursen. Att förstå diskursen är en förutsättning för att kunna förstå hur organisationen används. Vidare

har de olika organisationsbilderna analyserats och placerats in i två analysmodeller. Den första visar vad som påverkar skolans organisation och den andra visar hur samlad organisationen är. I analysen har jag även haft utgångspunkten utanför diskursen genom att se på vilka av de fyra perspektiven som används av de olika rektorerna. Det blir på så vis en form av metodtriangulering.

4.3.1 Diskursanalys

Kunskapen om diskursanalys har hämtats från Bergström och Boréus (2005, s.305-362). De urskiljer tre huvudsakliga skolor; den anglikanska (utgår från den lingvistiska nivån för att se sociala fenomen) som företräds av Laclau och Mouffe, den kontinentala (som har maktfokus och betonar det gemensamma och förändringar) som Foucault representerar och dessutom den kritiska inspirerad (betonar ideologi) av Frankfurtskolan och företrädd av Fairclough. I studien utgår jag mest från Laclau och Mouffe, men även från Foucault.

En grundförutsättning för diskursanalys är att idéerna uttrycks genom språket, som i sin tur organiserar den sociala verkligheten och därmed finns det en beroenderelation mellan idéer, språk och det språket beskriver. Alltså är språkets funktion både att den formar och att den organiserar den sociala verkligheten. Detta innebär att rektorernas beskrivning av organisationen med hjälp av språket också visar rektorernas handlingar och förhållningssätt till organisationen.

Diskursanalysen är i grunden inriktad på språket. Med ett diskursivt perspektiv vävs idéer, språk och handling samman. Till skillnad mot lingvistisk analys inkluderar diskursanalys en kontext. Alltså används ett vidare diskursbegrepp än i lingvistiska sammanhang, vilket innebär att diskursen även omfattar handlingar och relationer. Detta diskursbegrepp får till följd att undersökningens omfång begränsar diskursen. Alltså är diskursen 6/7-9 skolors organisation och rektorns sätt att använda organisationen så som de kommer till uttryck dels i vad rektorerna säger i intervjuerna och dels i vad de säger att de gör. I diskurser förekommer olika subjekspositioner som reglerar vad som är möjligt vad det gäller förhållningssätt, uttalanden och handlingar. Subjekspositionen får därmed betydelse för diskursen genom att diskursen även är beroende av vem som uttalar sig. I denna studie är subjekspositionen rektor och rektors möjligheter regleras av läroplanen och skollagen samt i viss mån av skolans tradition. I en diskurs används olika begrepp/tecken (innefattar både innehåll och uttryck) som är mer eller mindre viktiga i diskursen. En del tecken är element, vilket innebär att de är mångtydiga. En del element är särskilt öppna för olika betydelser och de kallas flytande signifikanter. Ett tecken utgör en nod, vilket är ett centralt tecken som andra tecken associerar till. Min utgångspunkt var att det förmodligen finns någon nod i den undersökta diskursen därför skapades ekvivalenskedjor. Ekvivalenskedjor skapas genom att man ser vilka tecken som associerar till varandra. En del tecken associerar till få andra tecken och andra tecken associerar till flera. Det gör att det framkommer vilket tecken som är en nod och vilka tecken som är centrala. Jag har också undersökt vad en del centrala tecken står för i diskursen. I den kritiska diskursen poängteras att olika identiteter konstrueras. Det sker genom att bilden av en själv, bilden av andra och andras bilder av en själv bildar en helhet. Eftersom det är rektorer som intervjuas försöker jag ta fram bilden de har av sig själva. I den avdelningen fann jag det funktionellt att använda citat ur intervjuerna, men för övrigt har inte direkta citat använts utan mer sammanfattande och användande av rektorernas tecken. I diskursanalysen blir relationer mellan olika grupper synliga. I min studie blir relationen mellan rektorer, lärare, elever, övrig personal och i viss mån föräldrar synlig.

Metoden bygger på ett konstruktivistiskt synsätt. Genom att språket påverkar vårt tänkande, synen på oss själva och vår omgivning behövs språket som ett meningsskapande verktyg och en social aktivitet. Eftersom de sammanhang människan befinner sig i hela tiden förändras förändras också språket. Eftersom diskursanalysen bygger på att kontexten ingår i analysen blir språket även funktionellt genom att det som sägs också på något sätt omsätts i handling. Här kan det bli en motsättning mellan det som rektorerna säger sig göra och det rektor säger i andra frågor. Detta analyseras genom att se på vad rektorn säger sig göra och hur det hänger ihop med vad rektorn säger i andra frågor.

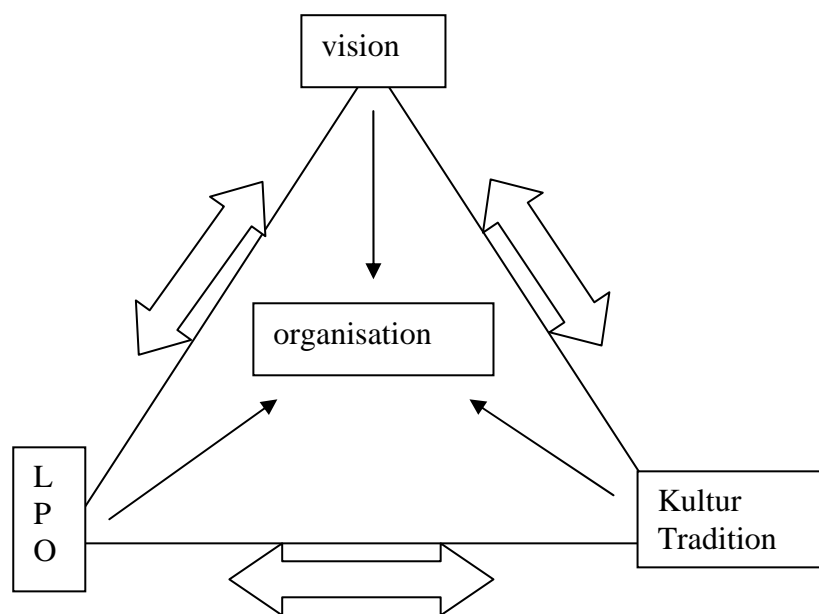
Praktiskt har jag gått tillväga så att i varje intervju har de tecken rektorerna använder tagits ut. Tecknen är dels sådana som är specifika för vissa skolor (t.ex. reagera-mera-grupper) och dels sådana som är gemensamma för flera skolor. Här har jag gjort en gränsdragning genom att jag har tagit med tecken som används av minst fyra rektorer. De tecken som är gemensamma genom att egentligen betecknar samma sak, även om orden är olika, har också tagits med. Ett exempel på det är klassföreståndare. Rektorer använder andra tecken som klassansvarig, klasslärare och handledare, men vid förfrågan förklaras att det inte är något som skiljer det från vad andra rektorer betecknar som klassföreståndare. Vissa tecken verkar vara samma som t.ex. arbetslagsledare, språkrör och samordnare. Vid förfrågan visar de sig ha olika funktion där vissa innefattar ansvar och ledaruppdrag och andra innefattar att vara rektorns bollplank och bärare av information. Sådana tecken är till sin funktion olika och är därför inte med. Därefter såg jag vilka tecken som associerar till varandra för att på så vis få fram en nod. Associationen skedde genom att se vilka personer som är aktiva och dels vilka som berörs av tecknet och vilka andra tecken det associerar till. För att ytterligare kunna beskriva diskursen togs funktionen av tecken fram. Vidare såg jag på hur olika tecken värderas av rektorerna genom att ta fram de tecken rektorerna associerade positivt respektive negativt till. Genom att lyfta ut meningar i intervjuerna där rektorerna säger att de gör något eller har en klar åsikt om något klarnade också rektorns roll i diskursen.

För att klarlägga diskursen har jag utförligt beskrivit några av de centrala tecknen. Då har jag använt mig av rektorernas användande av de olika tecknen. Men jag har även sett på vilka handlingar rektorerna associerar till de centrala tecknen. Där har jag både lyft fram gemensamma delar och delar som skiljer rektorernas beskrivningar åt.

För att förstå skolornas kultur bättre tog jag dels fram vad lärarna gör på de olika skolorna och dels vad lärarna vill. Det ökade även förståelsen för tecknet lärare.

4.3.2 Analys av bilderna

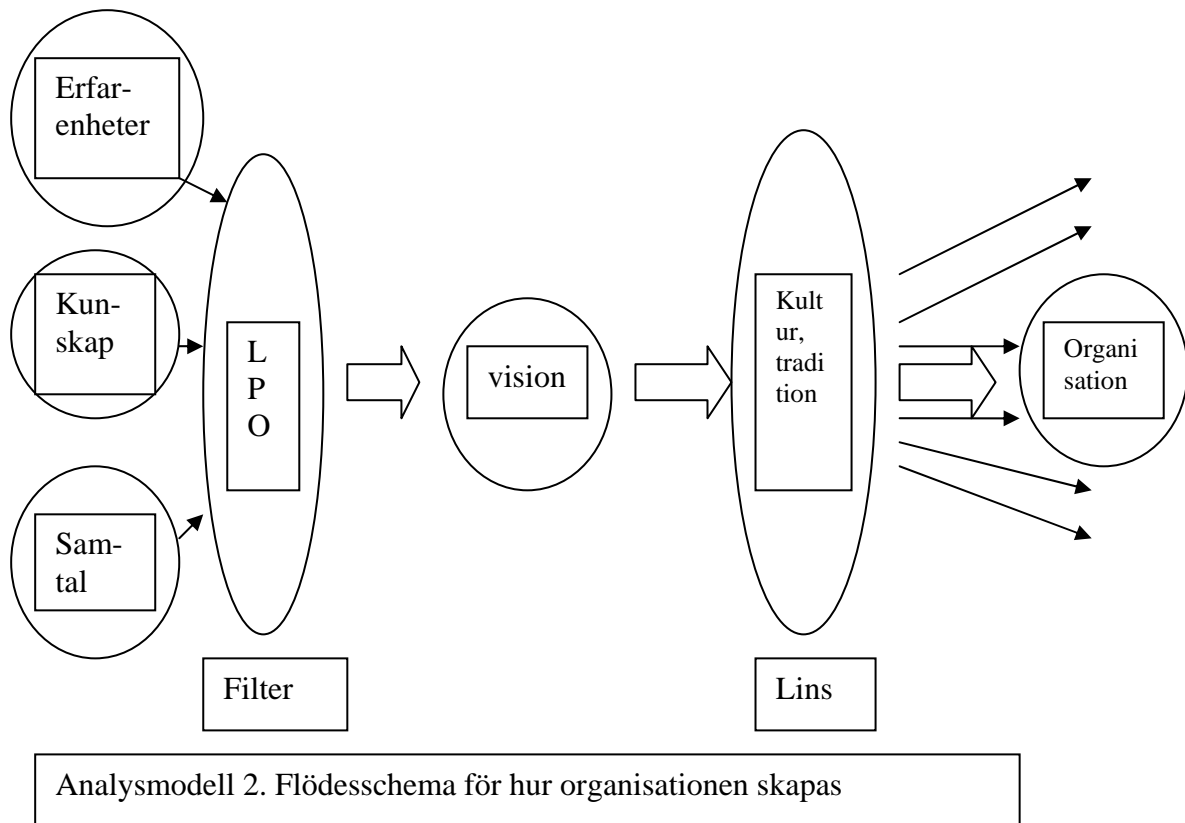
När även bilderna analyserats såg jag på relationen mellan läroplanen, skolans kultur, rektorns vision och skolans organisation, för att se vilken del som påverkar organisationen mest. För att göra relationerna överskådliga tog jag hjälp av följande analysmodell:



Analysmodell 1. Relationen är mellan läroplanen, skolans kultur och rektorns vision och hur de påverkar skolans organisation.

Det innebär att skolans organisation placeras in i triangeln utifrån vad som styr organisationen mest. Om t.ex. organisationen styrs mycket av rektorns visioner kommer skolan att placeras högt i triangeln. Om det istället är läroplanen eller kulturen och traditionen som styr hamnar organisationen nära dessa hörn. Man kan även se detta som olika tidsdimensioner. Där kultur och tradition handlar om det som har varit, vision handlar om framtiden medan läroplanen handlar om hur det bör vara oavsett tid. Läroplanen utgör därmed gränsen för vad som är möjligt.

Ett annat sätt är att åskådliggöra hur organisationen skapas är en analysmodell där erfarenheter, kunskaper och samtal strålar genom filtret läroplan, som fungerar som en ram för vad som är möjligt, och hur en vision därefter skapas av det filtrerade. Visionen påverkar sedan organisationen, men först efter att den har strålat genom den lins som utgörs av skolans tradition och kultur. Linsen kan antingen fungera som en samlingslins där organisationen blir ett resultat av ett helhetstänkande (blockpilen), men det kan också vara en spridningslins där resultatet kan bli att helheten splittras i flera olika delar (tunna pilar) varav vissa inte når organisationen, som då blir spretande och ogenomtänkt eftersom man inte förmår samla idéerna i en riktning. Detta blir synligt om det finns många motsättningar inom organisationen därför har jag använt resultatet i diskursanalysen om motsättningar inom respektive skola för att se hur de olika skolorna förhåller sig till analysmodellen.



I båda analysmodellerna kan det rymmas ett tänkande där organisationen ses som en struktur av relationer eller/och som ett förhållningssätt.

4.3.3 Olika perspektiv

Jag har även sett på hur Bolmans och Deals fyra perspektiv finns på skolorna. De olika delarna av organisationen, ledarskapet, sättet att ha möten, fatta beslut o.s.v. kan ske enligt olika perspektiv, vilket innebär att flera perspektiv kan finnas på skolan och att de antingen fungera som en helhet eller ger dubbla budskap.

5. Tillförlitlighet

5.1 Etiska frågor

Med utgångspunkt i vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002), finns det två krav att förhålla sig till.

Forskningskravet tar jag hänsyn till i arbetet där jag behandlar väsentliga frågor med ett hantverk av så god vetenskaplig kvalitet jag förmår och med syfte att bilda ny kunskap kring organisation och ledarskap.

Vad det gäller individkravet har jag informerat de intervjuade om hur insamlad data ska användas, möjligheten att dra sig ur, att de är anonyma i resultatbeskrivningen och diskussionen, samt att de får läsa intervjuutskriften och korrigera den. Vidare kommer jag inte vid intervjuerna att pressa dem att säga mer än de själva vill.

5.2 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validiteten handlar om svaret på frågan om giltighet och riktighet, medan reliabilitet handlar om resultatens konsistens. En svårighet vad det gäller kvalitativa metoder i allmänhet och diskursanalys i synnerhet är sanningsbegreppet. Eftersom språket är en social konstruktion, får det till följd att man inte kan definiera något som sant i sig eftersom det i så fall egentligen bara är en språklig överenskommelse. För att ändå på något sätt avgöra validiteten kan man se på validitet i förhållande till något. Det innebär att resultatet måste vara giltigt i förhållande till något som finns utanför diskursen. Här handlar det till största delen om att se att metoden används på ett vetenskapligt rimligt vis och om studien i sig är logisk och inte har några inre motsägelser. Inom kvalitativ forskning handlar validiteten om att mäta mot om det man säger sig undersöka faktiskt undersöks. (Kvale, 2007, s 215) I denna studie undersöks hur rektorer använder organisationen genom att använda kvalitativ intervju. Det gör att metoden och genomförandet kommer att avgöra om resultatet har validitet. Här handlar det således om att använda genomskinliga metoder så att det för läsaren blir lätt att följa hur resultat har kommit fram och om de också har använts på ett rimligt sätt i diskussionen. Reliabiliteten tas hänsyn till genom att rektorerna läser intervjuutskriften och får möjlighet att korrigera det de anser är fel eller saknas för att göra utskriften mer begriplig. För att veta om resultaten har konsistens använder jag flera metoder, triangulering, för att analysera intervjuerna ur flera perspektiv.

Risken finns att rektorerna uppfattar sig själva på ett sätt som inte stämmer överens med andras uppfattning av dem eller med vad de faktiskt gör. Genom att undersöka deras begrepp och deras uppfattning om sig själva kommer inre motsättningar inom organisationen fram. Det undersökta är hur rektorn använder organisationen, vilket gör att rektorns uppfattning blir viktig eftersom det styr rektorns beteende, men vad rektorn uttalar sig om och hur rektor uttalar sig kommer också att analyseras.

Genom att i ett strategiskt urval använda skolor med olika typer av upptagningsområden, i olika kommuner med olika storlek beskrivs skolor där rektorerna har olika förutsättningar som kan finnas på 6/7-9skolor i Sverige. Därmed kan resultatet inte sägas vara representativt för hela Sverige, men det är sätt att använda organisationen som kan finnas inom den svenska skolan. Därför äger resultatet en viss grad av generaliserbarhet, vilket gör att resultatet kan användas som grund vid t.ex. omorganisation, analys av den egna skolan eller förbättring av

den egna skolan. Min ambition är att använda tydliga metoder och en tydlig redovisning så att läsaren själv kan bedöma om resultatet är generaliserbart.

6. Resultat

I resultatdelen redovisas först resultaten av diskursanalysen. Därefter placeras skolorna in i analysmodellerna. Sedan ser jag på skolornas organisation med hjälp av de olika perspektiven. Därpå kombineras de två metoderna varpå slutsatser kan dras.

6.1 Diskursanalys

Diskursanalysen innefattar både språket och den sociala praktiken eftersom de tillsammans utgör en helhet. Att se på diskursen innebär att man ser på något från insidan och plockar ut delar för att se närmare på dem. Det kan innebära att ett fenomen lyfts fram och tydliggörs. Först ser jag på vilka tecken som används i diskursen och därefter ser jag på vad vissa tecken i diskursen innebär. Sedan lyfts inre motsättningar i diskursen fram.

Subjektpositionen är rektor och det visade sig att även om rektorerna har samma styrdokument och lagar som reglerar vad som är möjligt skiljer sig deras handlingar och förhållningssätt åt mellan olika skolor.

6.1.1 Tecken i diskursen

Genom att ta fram ekvivalenskedjor visar det sig att det mest centrala tecknet är elev. Eftersom elev associerar till samtliga tecken som förekommer i diskursen är det diskursens nod. Det finns fler tecken som är centrala och det är i turordning arbetslag, lärare, rektor, möten och pedagogiska frågor. Att elev är noden är inte så märkligt eftersom det inte är någon idé att ha en skola utan elever, men organisationen kan vara mer eller mindre centrerad kring eleverna. Arbetslaget är också centralt, vilket jag antar är ett resultat av att man inom skolan sedan Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 43) talat om arbetslag. Det är emellertid olika vilken funktion arbetslagen har på de olika skolorna. Det gör att tecknet arbetslag är ett element, d.v.s. är mångtydigt. Även tecknet ämnesövergripande arbete är ett element då det visar sig att det betecknar arbetssätt med olika grad av ämnesintegrering. Av begreppen har jag funnit att arbetslagsledare är det begrepp som varierar mest och som kan betecknas som en flytande signifikant (se 6.1.3).

Funktionen av de tecken som förekommer varierar och de vanligaste funktionerna är diskussion, lärande och beslut. Diskussionen talas det mycket om och det handlar om att diskussionen föregår handlingen. En funktion som många tecken associerar till är lärande. Även det spelar roll för skolan och får stor plats, vilket också märks genom att rektorerna pratar mer om mål, betyg och kursplaner än om elevernas fostran, vilken berörs vid elevhälsan, elevvårdskonferens och vid olika aktiviteter. Det är intressant att rektorerna talar om lärandet och fostran som två olika och från varandra skilda uppgifter istället för att se de två uppgifterna som en helhet.

Rektorerna anknyter positivt till olika tecken, men det som är gemensamt är att det som är positivt handlar om samarbete på olika nivåer och om att eleverna ska vara trygga och ha bra förhållanden.

Det finns två grupper av tecken som rektorerna anknyter negativt till. Den första handlar om bristande samarbete eller bristande lojalitet. Den andra gruppen är faktorer som rektorerna inte upplever sig kunna påverka som t.ex. politiska beslut.

6.1.2 Eleven i diskursen

Eleven nämns ofta som t.ex. antal elever på skolan eller att lärarna samarbetar runt eleven. De nämns alltså utan att rektorerna egentligen säger något om eleverna utan om det som är kring eleverna i de här fallen skolans storlek och lärarnas samarbete.

För övrigt beskrivs eleverna genom vad de är när de inte uppfyller det som de flesta elever är, t.ex. har en del elever svårigheter och andra skolkar.

Eleverna nämns i demokratiska sammanhang. De har rätt att få samma sak i skolan oavsett vilket arbetslag de går i. Eleverna har inflytande genom att vara med i elevråd eller matråd. Demokratin är inte lika stark vad det gäller elevernas lärande. På flera skolor har eleverna mycket små möjligheter att påverka sitt sätt att lära, medan man på två av skolorna delvis kan påverka innehåll, arbetssätt och redovisningssätt.

Rektorerna har olika förväntningar på eleverna. På alla skolor förväntas eleverna nå målen. Däremot förväntas de inte förstå målen utan att lärarna förklarar dem för eleverna. Det varierar vilken tilltro man har till elevernas förmåga att ta ansvar. På en skola förväntas eleverna kunna ta ansvar för att reflektera över sitt lärande och visa sin kunskap för lärarna. På en annan skola driver eleverna ett café tillsammans med skolvärdinnan och de ordnar genom skolidrottsföreningen olika aktiviteter. På en tredje skola får de vara med och utarbeta projektarbeten.

För övrigt framkommer det att rektorerna ser på eleverna som aktiva i samband med IUP och utvecklingssamtal, elevråd samt vid olika aktiviteter som skolan ordnar.

Det kvarstår att det dominerande sättet att se på elever är att de är föremål för det som händer på skolan, men är inte själva särskilt handlingskraftiga.

6.1.3 Arbetslagen i diskursen

Arbetslag är ett element, vilket innebär att det är mångtydigt. När rektorerna pratar om arbetslag pratar de inte om samma sak, men det finns något som förenar rektorerna och det är att de är positiva till arbetslagen och att arbetslagen består av lärare med olika kompetenser. Vad arbetslagen gör och får göra varierar mycket mellan de olika skolorna. Arbetslagens antal klasser varierar mellan 2-5 klasser och antalet lärare mellan 6-12. De har olika grad av självständighet gentemot rektor, där vissa rektorer ger arbetslagen stor frihet medan andra rektorer vill att det ska vara mer likadant på skolan. En skola har APT i arbetslagen och träffar alltså inte rektor vid APT, medan man på andra skolor har APT med hela personalen och på en av skolorna kommer dessutom rektorn till arbetslagsmötena två gånger per termin och lag. Det varierar också vad arbetslaget ska samarbeta om, en del arbetslag samarbetar kring det sociala och inte kring pedagogiska frågor, vilket överläts till ämnesgrupperna. I det rektorerna berättar framkommer att det finns en motsättning mellan arbetslag och ämnesgrupper. Där ämnesgrupper är något som lärarna vill ha och som rektorn låter lärarna ha kvar som en rest av hur skolan var organiserad innan arbetslag infördes och ämnena var viktiga och ämnesföreträdarna var bärare av sitt ämnes kultur samt försvarare av sitt ämne. En rest av att ämnesgrupperna har haft stort inflytande är att de på de flesta skolorna har ansvar för budgeten för och för inköp av läromedel. Å andra sidan används ämnesgrupperna ofta av rektorerna för att vara forum för frågor kring betyg och bedömning, vilket är något som rektor önskar att lärarna ska diskutera. Vilken betydelse ämnena kan ha visar sig genom att man på en skola arbetar i arbetslag, men har arbetsrummen organiserade utifrån ämnen.

Arbetslagens inflytande varierar, medan vissa skolors arbetslag får lämna förslag och synpunkter till ett slags samordnings- eller ledningsgrupp har andra arbetslag litet inflytande. På skolorna betonas i varierande grad skolan som helhet framför arbetslagen, vilket gör att arbetslagen i relation till det har möjlighet att göra som man vill i arbetslaget. Det är också stor skillnad på vilket ekonomiskt ansvar arbetslagen har. Några arbetslag har i stort sett ingen egen budget att ansvara för medan andra skolors arbetslag har ansvar för inköp av material, läromedel o.s.v.. En del arbetslag har möjlighet att bestämma sitt eget schema och fördela resurserna utifrån elevernas behov och arbetslagets vilja, medan andra får sitt schema av rektor och därmed får ett litet inflytande. Hur arbetslagens egen organisation ser ut varierar också allt från en platt organisation utan någon ledare, till att ha en överordnad ledare. Arbetslagsledare är den vanligaste benämningen. Andra benämningar är samordnare, husledare, språkrör och lagsamordnare. Där arbetslagen är platt organiserat byts arbetslagsledaren ut oftare och är i stort sett bärare av information och har det som ett uppdrag bland andra uppdrag. Där arbetslaget är mer hierarkiskt byter man inte ut ledaren så ofta och de utses av rektorn och har ansvar för att det de beslutar i en ledningsgrupp blir gjort i laget. Därför har de mindre undervisning, högre status och ett lönetillägg.

6.1.4 Att vara rektor i diskursen

Rektorer ser sig själva som betydelsefulla för skolan. Bilden av vad rektorn säger sig göra stämmer dock inte alltid överens med vad rektorn säger i andra frågor. En rektor vill vara rund och inte fyrkantig, men ändå är det rektorer som fattar beslut och vill att skolans arbetslag ska vara likadana och att elever oavsett arbetslag ska få en liknande utbildning. Det resulterar i ett fyrkantigt sätt att se på utveckling. En annan rektor pratar mycket om delaktighet, men när olika områden berörs berättar rektorn att det är rektorn som fattar besluten inom många områden på skolan. Samma rektor säger att de inte har haft några problem med elever på raster och i matsalen, men ändå har rektorn lagt ner mycket resurser på att få det lugnare i korridorer och matsal. Ytterligare en rektor säger sig vilja ha självständiga arbetslag, men ger inte arbetslagen något utrymme att agera. Att ha arbetslag som sköter det mesta själva så att rektorn inte behövs är en tanke hos en annan rektor, å andra sidan är den rektorn i dagsläget mycket kontrollerande. En annan rektor säger sig inte vilja vara i toppen av en pyramid, men organisationen fungerar på det viset genom att rektor kontrollerar all ekonomi, har en hierarkisk organisation med arbetslagsledare som t.ex. har arbetsgivarstatus vid APT, och sist men inte minst är beslutskedjan anpassad så att rektorn får ut sina frågor snabbt till arbetslagen, men arbetslagen får vänta nästan en vecka på att få svar av rektor. Allra längst får eleverna vänta och det kan ta nästan två veckor innan rektorn nås av elevernas frågor.

Vad säger sig rektorerna göra? I intervjuerna säger rektorerna vad de gör och det kan sammanfattas i följande tabell:

Handling	Exempel hur
Ger autonomi	Inte lägga sig i
Bestämmer	Fördela resurser
Skapar delaktighet	Diskuterar beslut
Kontrollerar	Vem som gör vad, hur och när
Organiserar	Lägger schema, bestämmer klasser
Tror	Antar att saker och ting förhåller sig på ett visst sätt
Är osäker	Vet inte hur det förhåller sig

Uttrycker positiva värderingar	Värderar skolans olika aktörer och/eller skolan som helhet positivt
Uttrycker styrande åsikter	Uttrycker en åsikt om hur det borde vara i organisationen eller vad någon bör göra
Sätter agendan	Bestämmer när, vad och hur saker tas upp

Tabell 2. Handlingar som flera av rektorerna gör och exempel på hur de görs

Tabellens första kolumn visar vad flera av rektorerna säger sig göra, vilket gör att sådant som enstaka rektorer säger sig göra inte är med i tabellen. Den andra kolumnen innehåller exempel på hur rektorn gör. Det varierar vilka rektorer som gör vad och hur de gör, men det som är med i tabellen är sådant som förekommer.

Att ge autonomi innebär att arbetslagen ges förtroendet att styra sig själva det kan ske antingen genom att rektorn inte lägger sig i, låter bli att tvinga någon, låter bli att kontrollera eller överlåter beslut till arbetslaget. Man ger alltså autonomi på olika sätt. Det är stor skillnad på att inte tvinga och att överlåta beslut. T.ex. ger en rektor lärarna pedagogisk frihet genom att inte tvinga. ”Jag vet ungefär vilka som samarbetar och vilka som absolut inte vill det. Men jag kan inte tvinga dem.” Medan en annan rektor ger arbetslaget ansvar för att bestämma över hur man använder resurser i laget. Rektorn säger att ”Om man har två matte-NO-lärare i laget blir det tid över och då får laget bestämma vad man gör med den tiden. Då kan man t.ex. om man har två klasser i nian kan man om det går lägga tre lärare i matte som ansvarar för två klasser, så har man grupperingar som inte är fasta, utan som man ändrar allt eftersom.”

När rektorn bestämmer handlar det oftast om att fördela resurser i form av tid eller pengar. En rektor säger ”Om det är nya projekt kan jag ge tid till det. Och då får jag frigöra de lärarna och ordna vikarie.” Hur pengarna används är också något rektor kan styra över. Det kan handla om aktiviteter där en rektor prioriterar vad som ska göras. ”Men då gör vi så att med sjuorna har vi lite lägeraktiviteter på hösten, men det tar jag från den stora budgeten.” Eftersom arbetslagen på den skolan knappt har några egna pengar blir arbetslagen beroende av rektorns beslut i ekonomiska frågor.

Rektorerna skapar delaktighet genom att mötas för att lyssna och diskutera innan beslut fattas och genom att tillgodose schemaönskemål. Det kan handla om att lyssna på enskilda lärare, arbetslag eller andra grupper. Delaktighet kan lyftas fram som en process, som i följande citat: ”Men jag jobbar mycket med att diskutera, argumentera, lyssna mycket på olika argument som kommer innan jag tar beslut.” Det kan också vara delaktighet i form av hänsynstagande ”...det finns schemaönskemål. De önskar att schemat läggs på ett visst sätt. Det finns de som vill ha långa pass där NO och SO-lärare kan samarbeta t.ex.. Så jag försöker tillgodose sådana önskemål.”

Rektorerna har kontroll över; tiden, vad lärarna ska klara av, vad arbetslagen och ämnesgrupper gör och pratar om, vad lärarna gör och schemaläggningen. De kontrollerar genom; medarbetarsamtal, ledningsgrupp eller liknande, protokoll och att fördela tid. Hur mycket rektorerna kontrollerar varierar, men det framkommer att det hör till rektors ansvar. Kontrollen kan vara återkommande varje vecka, som här: ”Stående punkter är alltid arbetslagen och det de har tagit upp. Det är alltid det vi börjar med. Då får jag den informationen om hur de har diskuterat och vad de har tagit upp.” Eller kontrolleras mer sällan, men ändå systematiskt ”Jag har frågan i mina medarbetarsamtal. Då vet jag att det finns lärare som har arbetat med vad betyder det här då för eleverna?”

Rektorn organiserar eleverna i klasser, bestämmer lämplig klasstorlek (på en skola bestämmer dock politikerna vilket delningstal som ska tillämpas) och elevsammansättningar.

Organiserandet sker också genom att fördela resurser och ge lärare tid genom någon form av tjänstefördelning, lägga schema och prioritera inriktning, träffa arbetslagsledare eller liknande och använder dem i organisationen, träffar andra t.ex. elevhälsoteam eller fackliga representanter och beslutar om ämnesgrupper. Att organisera är en av de uppgifter som ger rektorsrollen substans och samtliga rektorer ägnar sig åt att organisera på sina skolor.

Tror gör rektorerna i betydelsen antar att det är på något visst sätt, med t.ex. elevers delaktighet, lärarnas undervisning, lärarnas inställning, angående vart skolan är på väg. De vet inte säkert och uttrycker sig därför försiktigt. Det kan också handla om något man inte riktigt har förstått. En rektor har följande resonemang om temaarbete: "Jag tror att det upplevs som väldigt mycket. Lärarna är helt slut efter att man jobbat med temaveckor. Jag vet inte vad det är som gör det. Att det är nytt eller något. Jag vet inte vad det är som gör det." Det kan också vara något rektorn inte tagit reda på "Jag vet inte riktigt hur långt man har kommit om flera ämnen finns i samma matris." Ibland kan det handla om hur man ska lösa ett problem som t.ex. sjunkande antal elever i språkgrupper. "Så språkgrupperna blir i alla språk mindre och det vet jag inte hur vi ska kunna komma runt." Här handlar det inte om antaganden utan om villrådighet.

Rektorerna har positiva värderingar om lärarnas kompetens och vilja, elevernas inställning och delaktighet, arbetslagens möjligheter och skolan som helhet. De positiva värderingarna kommer till uttryck genom det rektorerna tycker, upplever och känner. Det bidrar också till att rektorsrollen blir tydligare genom att medarbetarna vet vad rektorn värderar samtidigt som rektorn skapar sitt ethos genom att värdera olika företeelser positivt.

Rektorerna styr också genom sina åsikter på ett mer direkt sätt när de uttrycker åsikter som de sedan vill att lärarna ska utgå från i sitt handlande. Åsikterna handlar om vad lärare bör göra och hur samt när. Vissa åsikter speglas i organisationens struktur som t.ex. angående skolans ledningsgrupp "Vi tycker att det är bra att ha samma grupp ett år till för att kunna utveckla skolan." Medan andra åsikter handlar om förhållningssätt, som t.ex. "Sedan är det min uppfattning att du som lärare successivt måste öka elevernas ansvar."

Rektorerna har flera olika sätt och möjligheter att sätta agendan. Alla rektorer använder sig inte av alla sätten. Det kan ske genom att rektorn prioriterar bland punkter, lägger fram förslag, bestämmer över konferenser, förordar lösningar, tar upp på medarbetarsamtal, schemalägger enligt vissa principer, beslutar om vilken information som lärare ska få, påverkar ledningsgruppen, kallar till samtal/möte eller bestämmer innehåll på konferenser och möten. Mångfalden i möjligheterna att sätta agendan visar att det inte är brist på redskap inom organisationen.

6.1.5 Att vara lärare i diskursen

Alla lärare har det gemensamt att de ingår i arbetslag och i ämnesgrupper. I arbetslagen förväntas lärarna samarbeta kring elever och i de flesta fall kring undervisning. Dessutom är lärarna någon form klassföreståndare och är mentor för elever. Det är också lärarna som ser till att elever tas upp på någon form av möte med elevhälsoteamet. Alla lärare arbetar också med att sätta betyg och bedöma eleverna. Samtliga lärare har också utvecklingssamtal med eleverna. Det varierar mellan skolorna och även inom skolorna hur mycket man arbetar ämnesövergripande. På en av skolorna finns det lärare som aldrig arbetar ämnesövergripande.

Lärarna är uppdelade i två kategorier. Den ena kategorin är de praktiskt estetiska lärarna och språklärarna och den andra är övriga lärare. Skillnaden mellan de två kategorierna är att kategorin övriga lärare oftast arbetar endast i ett lag, arbetar mer tematiskt och är viktiga för arbetslagets arbete. Medan de praktiskt estetiska lärarna och språklärarna oftast har elever i flera arbetslag, arbetar mer ensamt och är mindre med i sitt arbetslags gemensamma arbete.

Lärare kan få uppdrag av rektor som t.ex. att vara arbetslagsledare, ämnesansvarig, kulturansvarig, utvecklingsledare eller schemaläggare. En del av uppdragen ger högre status och högre lön.

6.1.6 Inre motsättningar i diskursen

Samtliga skolor har motsättningar inom organisationen och sådant som betraktas som motpoler till varandra. Alla rektorer ser praktiska frågor som en motsats till pedagogiska frågor. Det är de pedagogiska frågorna som värderas högst eftersom de praktiska frågorna betraktas som något nödvändigt ont. Det praktiska underordnas även det teoretiska där en rektor talar om praktiska ämnen i motsats till de tunga ämnena. En annan rektor uttrycker att det är bra att elever väljer teoretiska ämnen och inte bara praktiska på elevens val. Även om det inte sägs rakt ut värderas de praktiska ämnena som lättare och mindre komplicerade, vilket även gör att det för en idrottslärare går enkelt att förklara ämnets mål på en lektion, medan det för en SO-lärare är mycket mer komplicerat och mer tidskrävande att förklara målen. Denna värdering sprider sig även till hur lärarna hanteras på skolorna; i två kategorier.

Alla skolor har i varierande grad en motsättning mellan arbetslag och ämnesgrupper. På de skolor där rektor säger sig bestämma mycket har ämnesgrupperna en starkare ställning än på skolor där rektorn inte talar så mycket om sig själv som beslutsfattare. Det verkar som om det uppstår någon form av dragkamp genom att antingen rektor eller lärare positionerar sig, så att kampen börjar, varpå både rektorn och lärarna får ett behov att visa tydligt vad de står för. Lärarna vill visa på sin professionalitet inom ämnena och rektorn vill visa på sitt ansvar och rätt att besluta. Det hela gör att man inte ser det gemensamma utan en polarisering sker där man bevakar sin egen position.

En annan motsättning är att rektorn vill bestämma samtidigt som det kommer politiska direktiv från olika nivåer. Detta upplever rektorerna som en osäkerhetsfaktor eftersom de inte i förväg vet vad som kommer att hända och därmed inte kan ha en framförhållning.

En annan motsättning är mellan vad arbetslagen enligt rektorn bör göra och vad alla arbetslag ska göra likadant. Samma rektor kan säga att arbetslagen ska bestämma så mycket som möjligt själva, ändå kontrollerar rektorn mycket, medan en annan rektor säger att lärarnas professionalitet ska utvecklas, men ändå styr man mycket centralt på skolan t.ex. vilka projekt man ska ha de olika åren. Alltså säger sig flera rektorer vara öppna för utveckling samtidigt som de inte vill att det ska skilja för mycket mellan arbetslagen.

På hälften av skolorna har man inte en ledningsgrupp utan en form av samordnarmöte där lagets företrädare är densamma under ett eller flera år. De träffas i en form som liknar ledningsgrupp och de har ansvar för att kommunikationen mellan arbetslag och rektor fungerar. Rektorerna betonar att det inte ska vara någon form av elituppdrag. Samtidigt verkar det fungera så genom att de är med och diskuterar för skolan viktiga frågor och inte bara bär information mellan laget och rektor. Detta blir en motsägelse inom organisationen. På de skolor som har en ledningsgrupp där det innebär att arbetslagsledaren har mindre

undervisningstid och ett ansvar för att arbetslagets gemensamma arbete fungerar är det klarare vad som gäller genom att en hierarki har skapats.

Det är en svårighet på flera skolor hur man hanterar beslutsfattandet. En av rektorerna talar om att lärarna behöver förstå besluten, men de behöver inte tycka om dem. Få av rektorerna talar om dialog utan talar mer om att man diskuterar, men de nämner sällan vad diskussionerna ska leda till. Alltså förekommer det mycket diskussioner samtidigt som det inte är klart till vilken nytta de finns och vilken roll de spelar för beslutsfattandet eller arbetet.

Om en organisation ska vara konsistent bör samma värderingar gälla genomgående för skolan. En rektor anser att eleverna behöver mycket struktur och att lagen ska prioritera strukturen för att eleverna ska nå målen, samtidigt ogillar rektorn att lärarna vill ha en begränsad undervisningstid och ser det som ett problem. Då uppkommer en inre motsättning vad det gäller synen på struktur.

Valet av arbetslagets storlek är svår. En rektor som har organiserat lärarna i stora arbetslag anser att mindre arbetslag gynnar samarbetet kring eleverna. Dessutom anser rektorn att arbetslagets arbete kring elever och klasser ska prioriteras. Ändå väljer man att ha kvar de stora arbetslagen.

6.1.7 Relationer i diskursen

Allt i diskursen kretsar ytterst kring eleven, som är diskursens nod. Samtidigt som eleven är noden är det eleven som är underordnad lärare, rektor och föräldrar. Elevernas möjligheter att påverka sin egen inläring varierar på de olika skolorna, men gemensamt är att det är lärarna som bestämmer vilket inflytande eleverna ska ha. På en del skolor bestämmer lärarna nästan helt hur lärandet ska ske medan eleverna på andra skolor får välja arbetssätt och redovisningsformer utifrån sitt eget sätt att lära. Det finns också en varierande grad av inflytande inom olika ämnen. Lärare har en relation till elever dels genom undervisning och dels genom fostran där lärarna ger eleverna trygghet. Rektorn har en relation till alla elever genom att organisera klasserna och en relation till vissa elever som förekommer vid elevvårdskonferenser eller som är med i skolans elevråd.

Rektorns relation till lärare är överordnad men avståndet mellan rektor och lärare varierar mellan skolorna. På vissa skolor är rektorerna mer delaktiga i vad lärarna gör och ett par av rektorerna talar om att medarbetarsamtalen är betydelsefulla i relationen till lärarna.

En grupp som det inte talas så mycket om är föräldrar. De nämns i samband med utvecklingssamtal där de tillsammans med sitt barn har en relation till läraren. En annan situation där föräldrarna nämns är när de kontaktar rektorn för att de är missnöjda med hur något förhåller sig. Här har rektorn inställningen att det är viktigt att sakfrågan utreds och klaras upp. Vilket innebär att föräldrarna tas stor hänsyn till och har därigenom stor möjlighet att påverka skolan. Ingen av rektorerna säger att föräldrarna använder sina möjligheter att påverka i någon större utsträckning. Däremot uttrycks en önskan från en av rektorerna att föräldrarna ska vara mer engagerade.

Övrig personals relationer är inte tydlig i diskursen och varierar mellan olika skolor. Det som är gemensamt är att någon form av elevhälsoteam är viktigt för skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd.

6.2 Organisationerna i modeller

För att kunna placera in rektorernas skolor i modellerna nedan har jag i diskursen sett på rektorernas visioner, skolans kultur och läroplanen. Nedan redogör jag för rektorernas visioner och skolornas kultur.

6.2.1 Rektorernas visioner

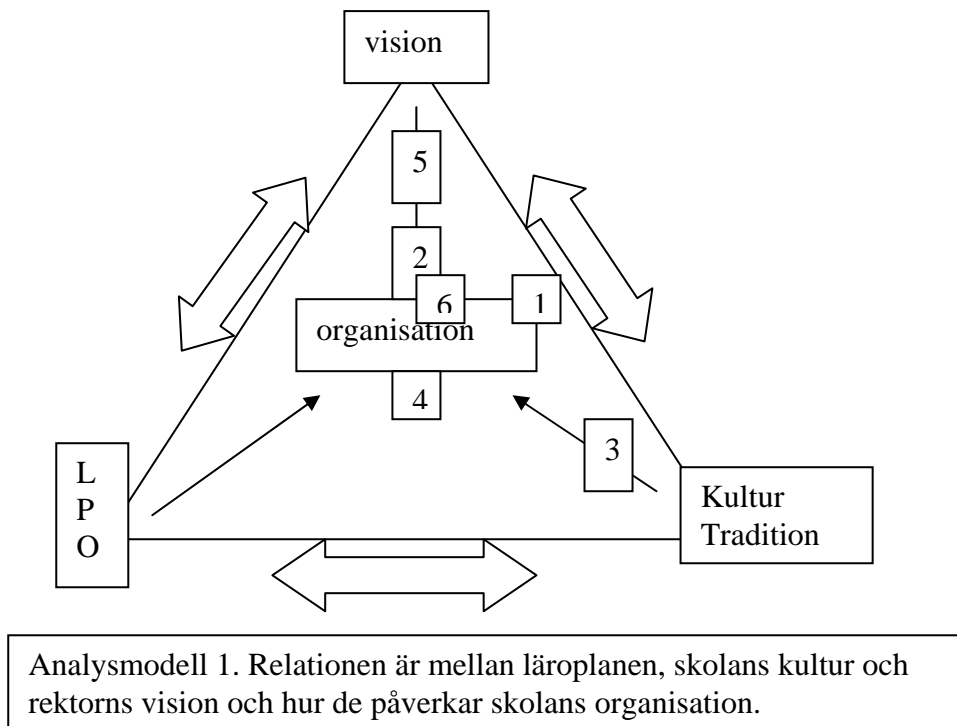
De visioner rektorerna har handlar om eleverna, arbetslagen och vad man gör på skolan. Vad det gäller eleverna vill två av rektorerna att eleverna ska vara trygga, medan en rektor vill att eleverna ska vara skapande, självständiga och kreativa. Visionerna om arbetslagen handlar om att de ska vara mer självständiga eller mogna. Vad man gör på skolan handlar dels om mer tematiskt arbetssätt och mer kontakt utåt så att eleverna har förutsättningar att bli kreativa och dels om att det ska vara likvärdigt på skolan. Här kan noteras att rektorerna inte själva behöver förändras utan det är andra som ska förändras. Även om det inte primärt är rektorerna som ska förändras har rektorn möjlighet att ge förutsättningar för förändringen genom organisationen. Det innebär att de kan hjälpa arbetslagen att bli mer självständiga, skapa trygghet i organisationen och se till att lärarna får kompetensutveckling kring tematiskt arbete. Här kommer betydelsen av strategiskt skapad organisation in.

6.2.2 Skolornas kulturer och tradition

Skolornas kultur varierar. Ett gemensamt drag är att på samtliga skolor är ämnesgrupperna något som lärarna vill ha, medan rektorerna inte tycker att de behövs. I de fall där rektorn ger arbetslagen en stor frihet är skolans tradition inte lika stark eftersom det dels finns många underkulturer på skolan genom att man i arbetslagen arbetar på olika sätt och dels minskar behovet av att samordna arbetet på skolan. När rektorn inte ger arbetslagen lika stor frihet ökar behovet av samordning och en gemensam kultur växer fram.

Även skolornas traditioner varierar och en del vill rektorn eller lärare förändra och annat vill rektorn eller lärare ha kvar. Det kan handla om undervisningstid, tematiskt arbete eller schema.

6.2.3 Analysmodell 1

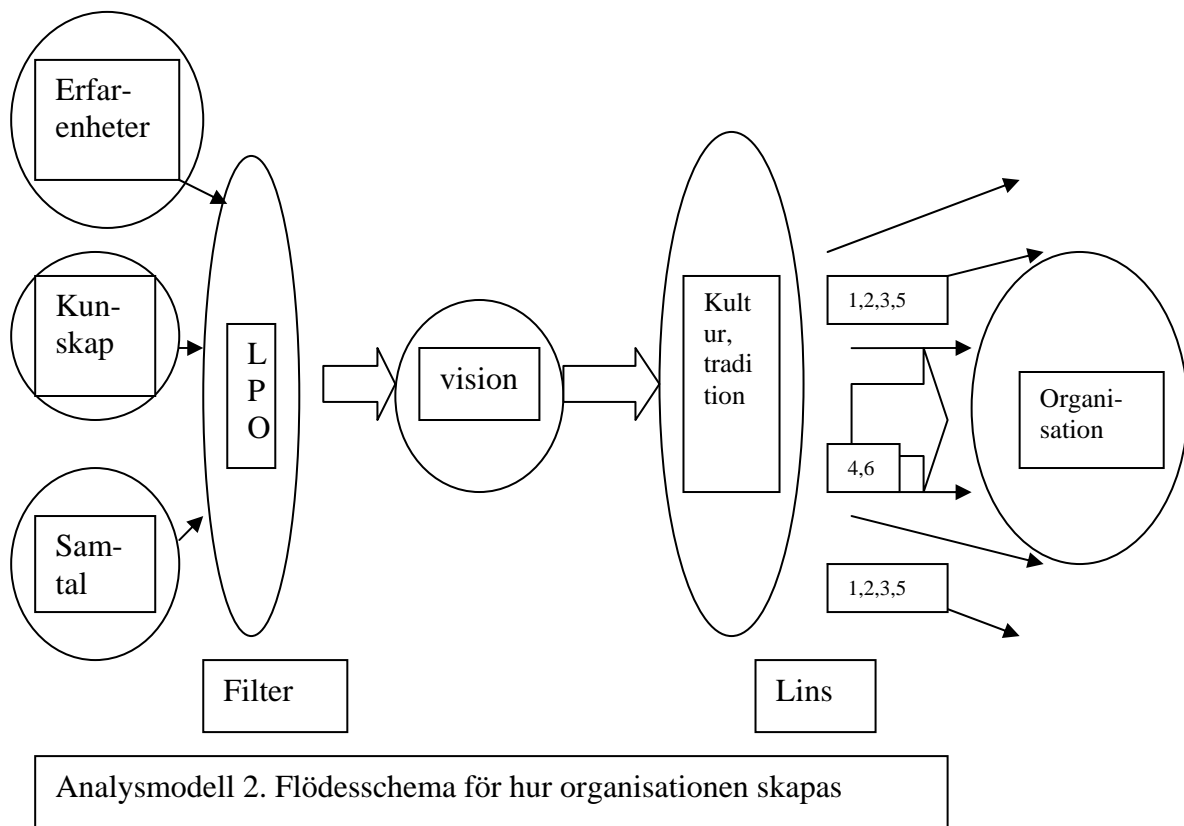


De olika skolornas organisation är relativt mycket påverkade av rektorn och dennes visioner. När rektorn organiserar skolan är inte Lpo 94 det mest centrala utan mer vad rektorn själv anser är bra, vilket i viss mån innebär valda delar av Lpo 94, men rektorn argumenterar inte utifrån det utan utifrån vad rektorn själv anser är bra och rätt. Alltså utgör inte läroplanen ett argument vid utformandet av organisationen. På en skola har skolans kultur spelat stor roll och rektorn låter lärarna göra så som de alltid har gjort och ser till att övrigt fungerar. Överhuvudtaget är den skolans problem relaterade till tid, vilket gör att lärarna inom sitt område tillåts bestämma själva.

De två skolor som har bäst balans mellan de tre delarna har styrts av viljan att förverkliga läroplanen, rektorns visioner och bevara skolans kultur. Den ena skolan har lyckats med det genom att applicera det nya på det gamla och låtit en del av det gamla förändras enligt det nya sättet att tänka med arbetslagens möjligheter att ta tillvara det ansvar och friheter som rektor vill att arbetslagen ska ha. Den andra skolan har lyckats genom att det är en skola startad på 90-talet och då byggde man även upp en kultur som rektorn önskade och som låg i linje med Lpo94.

Den skola där rektors visioner spelar störst roll för organisationen är den skola som är tydligast och mest hierarkiskt uppbyggd.

6.2.4 Analysmodell 2



Den andra analysmodellen visar ett flödesschema. Genom att analysera de olika skolorna har jag kommit fram till att två av skolorna har vad som närmar sig en helhet i sin organisation där de olika idéerna har samlats och relativt få delar faller utanför som spridda delar. Det är samma skolor som placerades centralt i analysmodell 1, alltså verkar det som om det finns ett samband mellan helhet i organisationen och att man låter flera delar styra hur skolans organisation fungerar. Här vill jag betona att det huvudsakligen finns en helhet, ingen av skolorna var fri från motsägelser mellan organisation, vision, kultur och läroplan. På de andra skolorna ger organisationen ett mer spretigt intryck och de är utan klar gemensam riktning. Det gör att man arbetar åt olika riktningar på samma gång och det får till följd att tankarna med det man gör och organisationen inte stämmer överens med varandra. Att det blir bristande överensstämmelse handlar dels om hur mycket rektorn tar hänsyn till skolans kultur och i vilka frågor. Ett exempel på att kulturen, visionen och organisationen haltar är när skolan vill att arbetslagen ska vara organisationens grund medan lärarna sitter ämnesvis i arbetsrummen. Förmodligen gör de spretiga organisationerna att en del arbete i skolan blir kontraproduktivt.

6.3 De fyra perspektiven

Genom att använda de fyra perspektiven som Bolman och Deal talar om sker analysen med ett utifrånperspektiv i motsats till diskursanalysen som har ett inifrånperspektiv.

I alla skolor utom en kan samtliga perspektiv upptäckas. Den skolan som inte har samtliga perspektiv är en skola som i analysmodellerna ovan visar sig var mest styrd av kultur och tradition och som dessutom har en spretig organisation. Det är något eller några perspektiv

som dominerar på alla skolor, vilket det är varierar. I merparten dominerar ett strukturellt perspektiv. Nedan går vanliga drag på skolorna från de fyra perspektiven igenom.

6.3.1 Det strukturella perspektivet

Kvaliteter från det strukturella perspektivet är att man ser rektorn som en social arkitekt, som skapar möjligheter för lärarna att göra ett bra jobb, vilket i vissa fall innebär möjligheten att ha en flexibilitet och i andra fall att ramarna för vad lärarna kan göra blir snäva och rektorn blir kontrollerande. Ett annat drag är att man anpassar strukturen efter uppgiften och här används arbetslagen för att lösa skolans uppgifter. Arbetslagen är organiserade så att lärarna har olika ämneskompetens för att komplettera varandra i lagen (men inte vad det gäller lärare i praktiskt estetiska ämnen och språk). Här finns det en risk att lärarna ser så mycket på sitt eget arbetslags arbete att de inte ser hela skolan. Det försöker rektorer hindra genom att i varierande grad fatta beslut som gäller alla, och genom att ha gemensamma regler, policy o.s.v. för skolan. Det gör att regler är viktiga för de flesta skolorna. Det finns skolor som betonar den laterala samordningen där man har samordningsgrupp, medan man på andra skolor betonar den vertikala samordningen med en beslutsfattande ledningsgrupp. De flesta skolorna har dessutom olika typer av laterala eller vertikala intressegrupper. För att kombinationen med vertikal och lateral samordning ska fungera krävs det att de gemensamma besluten och reglerna är väl förankrade så att det inte blir inre motsättningar. Detta utgör en problematik som finns på samtliga skolor i studien. Problematiken ökar dessutom om det är oklart vilken roll språkröret/samordnaren/arbetslagsledaren har. Inom det strukturella perspektivet handlar det om en ständig balansgång för att skolans organisation ska fungera. Rektorn behöver finna balansen mellan för mycket regler och för otydliga regler, mellan för snäva ramar och för vida ramar, samt betoning av hierarki och betoning av en alltför platt organisation.

Kommunikationen på skolorna sker helt eller delvis så att den innebär att man förmedlar fakta eller information, vilket kännetecknar ett strukturellt perspektiv. Det påverkar även synen på möten som till viss del ses som formella tillfällen till beslutsfattande. Besluten kan handla om att den strategiska planeringen sätts i relation till att bestämma mål och samordna resurser. Det är så man på flera skolor arbetar med en lokal arbetsplan där man ska uppnå mål varpå man både på en arbetslagsnivå och på en skolnivå ska samordna de resurser man förfogar över.

6.3.2 Human Resource-perspektivet

Eftersom skolor handlar mycket om människor är det inte förvånande att Human Resource-perspektivet (i fortsättningen kallat HR-perspektivet) finns med även om rektorerna talar mer om det strukturella perspektivet är kvaliteter i HR-perspektivet avgörande. Det beror på att de till viss del sammanfaller med skolans värdegrund som t.ex. demokrati, allas lika värde o.s.v.. Följden blir dels att relationer är centrala och dels att delaktighet rymmer väl med värdegrunden och rektorerna talar om att lärarna är delaktiga i beslut och har en hög grad av självbestämmande i arbetslagen, men samtidigt vågar inte alla rektorer släppa kontrollen (ibland verkar de inte vara medvetna om det) och de låter i praktiken lärarna vara delaktiga bara så länge besluten stämmer med rektorns åsikter. HR-perspektivets bild av ledaren som tjänare kan hos några rektorer skynta fram även om den sociala arkitekten dominerar finns en önskan om att kunna vara mer av tjänare. Precis som eleven utvecklas utgår rektorerna från att lärarna också utvecklas och motiveras av utveckling och självförverkligande, men det finns också en rektor som anser att lärarna inte har en generös attityd vad det gäller arbetstid och således bara arbetar för att försörja sig och inte för att utvecklas. Att lärarna utvecklas

förstärks av att rektorerna använder sig av utvärdering för att utveckla lärarna. Ibland kan det som rektorerna inte säger också vara informativt. Ingen av rektorerna talar om lärarnas sociala kompetens (däremot nämns att eleverna undervisas i EQ eller livskunskap) eller om att man skapat arbetslag där det finns olika personlighetstyper så att informella roller kan komplettera varandra. Det är bara två rektorer som nämner konflikter varav den ena rektorn vill undvika konflikter och den andra rektorn anser att man ska konfronteras med konflikter för att utvecklas. Alltså är det bara en rektor som har ett uttalat HR-perspektiv på konflikter.

Bolman och Deal (2005, s. 197) påpekar att om man ska nå framgång med ett HR-perspektiv behöver man ha en sammanhållen helhetsstrategi, men det finns inte på någon av skolorna. Rektorerna vill verka som om de har ett HR-perspektiv, men de har svårt att förverkliga det genom att tilliten mellan rektor och lärare saknas.

6.3.3 Det politiska perspektivet

Med tanke på att skolan är en politiskt styrd verksamhet med knappa resurser förekommer kvaliteter från det politiska perspektivet förvånansvärt sparsamt. Alla rektorer använder ett politiskt perspektiv genom att avgöra vilka frågor som tas upp och som alltså värderas som viktiga. Det är också genom en medveten politik som rektorns, läroplanens och/eller skolans visioner kan förverkligas, men det är inte något som rektorerna lyfter fram.

Rektorerna har ett maktperspektiv på skolan där de ibland kan släppa en del makt till antingen specifika lärare eller istället låta en grupp lärare slåss om makten/knappa resurser genom att övertala, manipulera eller tvinga varandra. Att det politiska perspektivet spelar roll lyser igenom i att på flera skolor är den etiska principen rättvisa, vilket förmodligen också beror på att läroplanen talar om likvärdighet. Föräldrarna är en maktfaktor inom skolan och rektorerna talar om att om föräldrar ringer och är missnöjda åtgärdar man problemet. Det innebär att föräldrarna påverkar mer om de är missnöjda med skolan än om skolan fungerar bra.

I motsats till HR-perspektivet är det så att rektorerna talar mindre om det politiska, men det förekommer drag från det politiska perspektivet i högre grad än rektorerna säger. Naturligtvis är det så att det låter bättre att man har delaktighet och att alla kommer överens än att säga att man har olika åsiktsgrupperingar som sinsemellan tävlar om resurserna och om att sätta agendan på skolan. Det har förmodligen också att göra att vi traditionellt värderar makt negativt istället för att, som Foucault (refererad till av Bolman och Deal, 2005, s. 239), se makten som produktiv. Det är bara en rektor som talar om vikten av att skapa en maktbas genom att veta att besluten har stöd hos de fackliga representanterna, vilket är ett naturligt sätt att öka förutsättningarna för att driva igenom det man vill och utan att riskera att hamna i en politiskt ohållbar situation på skolan (under förutsättning att de fackliga representanterna har lärarnas förtroende). Det är ett sätt att tillämpa det politiska perspektivet på ett produktivt, realistiskt och strategiskt sätt. Utan att uttrycka det explicit framgår det att rektorer använder ledningsgruppen/samordningsgruppen som en maktbas.

6.3.4 Det symboliska perspektivet

Det symboliska perspektivet är det perspektiv som är minst tydligt. En skola utmärker sig genom att det symboliska perspektivet i flera avseenden tillämpas utifrån tanken att eleven hela tiden ska vara i centrum och det är det som ger skolan mening. Det är något som rektorn hela tiden återkommer till och i den platta organisationen uppmanas till ansvarstagande utifrån att eleven ska sättas i centrum. Rektorn ger varken autonomi, kärlek eller makt utan betydelse till lärarna. Det gör att beslutsfattandet och möten egentligen är en

teaterföreställning där meningen med skolan bekräftas och i slutändan är det ändå rektorn som fattar besluten och visar genom sina värderingar vad som är rätt och fel samt möjligt och otänkbart.

Övriga skolor har inslag av det symboliska perspektivet. På några skolor får lärarna berätta t.ex. om projekt de har gjort och därmed skapas berättelser om skolan och vad den står för. Bara en av rektorerna talar om att personalen får sammanhållning genom uppstartsdagar och personalfester. En av rektorerna berättar om en årlig cabaret som ger skolan både identitet och mening och som dessutom tillåts styra hela organisationen av elevens val. En skola förvandlas vissa dagar till ett tempel där värderingar och relationer fokuseras i en form av regelbunden återkommande ritual där tron på de värden skolan representerar sätts i centrum. Flera av rektorerna önskar mer av det symboliska perspektivet så att skolan skulle vara mer enad och sträva åt samma håll, men det är inte lätt att åstadkomma. Risken är att det stannar vid att vara ett skådespel som ger lärarna ro att fortsätta att jobba så som de alltid har gjort.

Även om rektorerna inte säger det finns det ett drag av teater i varje skola genom att man ser till att fasaden stämmer med rådande politiska och/eller pedagogiska värderingar som kommer till uttryck i samhället genom politiker och massmedia. Rektorns uppgift är att iscensätta skådespelet, ansvara för att rollerna besätts och se till att aktuellt manus ser ut att följas. Vilket gör att skolan ur föräldrarnas och politikernas synvinkel gör rätt och blir därför inte ifrågasatt.

6.3.5 Helhet i organisationen?

På en skola är flera perspektiv tydliga, men basen är ändå det strukturella perspektivet. Det är enligt Bolman och Deal (2005, s. 365 ff) en utmaning för ledare att se att de inte har kontroll på allt och att beslut ofta grundar sig på intuition snarare än rationalitet. När man ser det kan man utgå från att det finns flera perspektiv vid varje valsituation. Ingen av rektorerna i studien har en organisation som har förändrats över en natt utan de är resultat av stegvis förändring. Det ökar möjligheterna att använda sig av olika perspektiv. Alltså har rektorerna goda grundförutsättningar att ha en helhetssyn på organisationen utifrån de behov och uppgifter som finns.

Vad det gäller helhetssyn finns det många broar mellan de olika perspektiven och det blir tydligt att det symboliska och det strukturella perspektivet, som rent benämningssmässigt verkar vara långt från varandra, har många gemensamma beröringspunkter. Det verkar som om det, när medarbetarna i det symboliska perspektivet inte har något inflytande, uppstår ett vakuum där ledarskapet behövs. Då behöver det symboliska kompletteras av det strukturella perspektivet för att organisationen ska kunna fungera.

Det är intressant att t.ex. handlingsplaner är användbara både ur ett strukturellt perspektiv för att ge struktur och ur ett symboliskt perspektiv för att ge vägledning, men handlingsplaner är inte centralt. En rektor nämner verksamhetsplanen, en nämner lokal arbetsplan, en nämner handlingsplan för att söka kulturpengar och några rektorer talar om elevernas utvecklingsplaner, men bara en rektor använder handlingsplanen strategiskt.

I ett HR-perspektiv är det viktigt att investera i personalen, men även detta är marginellt. Den rektor som i högre grad tar upp investeringar i personalen nämner att skolledningen beslutar om kompetensutveckling, att man på fortbildningsdagar i slutet av läsåret kan dela med sig av det man lärt sig på någon fortbildning och att man har uppstartsdagar samt personalfester. En

annan rektor nämner att det i arbetslagen finns pengar för kompetensutveckling men övriga nämner inga investeringar i personalen.

Dialogen är central i HR-perspektivet, men endast en rektor talar om dialog och då handlar det om att man i samordnargruppen har en dialog och alltså inte fattar beslut. Ganska nära dialog är att en rektor anser att de har ett öppet diskussionsklimat på skolan. När diskussion nämns handlar det om betyg och bedömning, vad man ska göra i arbetslaget, om tid och klasstorlek eller utvärdering. Två av skolorna har en form av pedagogiska eftermiddagar och där det kan förekomma dialog. För övrigt använder rektorerna möjligheten att hjälpa lärarna att kommunicera i mycket liten utsträckning.

Om rektorerna hade haft ett HR-perspektiv på konflikter hade de varit mer måna om att möta varandra, varpå polariseringen vad det gäller lärare och rektor skulle kunna minska. Det skulle kunna innebära att t.ex. ämnesgrupperna skulle värderas likadant av rektorer och lärare om man hade förståelse för varandras sätt att tänka.

I ett symboliskt perspektiv är etik och moral viktigt, men det nämns inte av rektorerna bortsett från att några rektorer nämner värdegrunden. Det är inget jag specifikt frågat efter, men det är ändå något som påverkar bilden av skolan och dess organisation. Ingen av rektorerna nämner heller att de strävar efter att ha mångfald inom organisationen. Inte heller ses mångfald bland eleverna som något som har positiva effekter.

6.4 Kombination av analysmetoder

Om man kombinerar de olika analysmetoderna kommer nya resultat fram. Tabell 2 från diskursanalysen kombineras med en perspektivanalys i tabell 3. Där kommer det också fram vilka effekterna av det rektorerna gör blir enligt de olika perspektiven.

Handling	Exempel hur	Önskade effekter	Oönskade effekter
Ger autonomi	Inte lägga sig i	Frihet och ansvar Utvecklar handlingskompetens	Känsla av övergivenhet Initiativlöst
Bestämmer	Fördela resurser	Tydlighet Litar på rektorn	Upplevelse av att inte kunna påverka/vara offer för omständigheter Har någon att skylla motgångar på Accepterar beslut utan att reflektera
Skapar delaktighet	Diskutera	Alla är med i samma process	Svårt att hålla en linje i besluten Mycket tid går åt till att prata.
Kontrollerar	Vem som gör vad, hur och när	Rektorn vet vad alla gör och kan se vart skolan är på väg	Lärarna upplever att de inte är litade på
Organiserar	Lägger schema, bestämmer klasser	Blir ordning och tydlighet	Begränsar friheten
Tror	Antar att saker och	Skapar dialog i viljan	Rektorn agerar som

	ting förhåller sig på ett visst sätt	att veta	om antagandena är sanna
Är osäker	Vet inte hur det förhåller sig	Ser att det finns ett problem och söker lösning	Resignerar, låter lärarna lösa problemen
Uttrycker positiva värderingar	Värderar skolans olika aktörer och skolan som helhet positivt	Alla känner sig uppskattade	Det kan verka som om rektorn inte ser motgångar. Blir inte tagen på allvar om det inte finns substans i värderingen
Uttrycker styrande åsikter	Uttrycker en åsikt om hur det borde vara i organisationen eller vad någon bör göra	Rektor skapar normer som lärare kan hålla sig till	Rädsla att göra fel.
Sätter agendan	Bestämmer när, vad och hur saker tas upp	Det blir tydligt vad rektorn anser vara viktigt	Begränsat utrymme för andra att påverka

Tabell 3. Vad rektorerna gör kombinerat med ett perspektivtänkande

De två första kolumnerna är identiska med Tabell 2. Den tredje kolumnen är effekter av handlingen, vilka sammanfaller med rektorns ambitioner och uttalade önskan. Effekterna blir positiva eftersom rektorerna har en tendens att berätta det som de anser fungerar bra. I den fjärde kolumnen finns effekter av handlingen som är baksidan av den önskade effekten om det inte finns balans i organisationen. Effekterna kan uppstå även om rektorn inte önskar det. När organisationen inte är konsistent syns effekterna. Baksidorna finns i varierande grad på skolorna, vilket framkommer genom både diskursanalysen och perspektivanalysen.

Rektorerna ger lärarna/arbetslagen autonomi. Att ge autonomi hör till det strukturella perspektivet och kan uppfattas på olika sätt i arbetslag genom att de antingen ser det som en frihet och att rektorn litar på att de tar ansvar eller att rektorn helt enkelt inte bryr sig om dem. En tänkbar effekt blir att de arbetslag som ser friheten och ansvaret utvecklar handlingskompetens, medan de som känner sig övergivna tappar initiativförmågan och tror att det inte spelar någon roll vad de gör.

Rektorerna bestämmer oftast kring resurser vilket kan höra till ett politiskt eller ett strukturellt perspektiv. Det får som effekt att organisationen kan upplevas som tydlig och att man alltid kan lita på att rektorn beslutar i viktiga frågor. Baksidan är att lärarna upplever att de har liten möjlighet att påverka och om man accepterar det, finns det risk att man glömmer att reflektera.

Genom att skapa delaktighet (hör till HR-perspektivet och symboliskt perspektiv) kan lärarna vara aktiva i skolans process, vilket ger ett utrymme för att pröva nya idéer. När delaktigheten är hög finns risk för att man fattar beslut utan att hålla en klar linje eller att de som har en avvikande åsikt blir missnöjda. Ytterligare en risk är att mycket tid går åt till att bara prata innan man väl gör något och det kan upplevas som ineffektivt.

När rektorn kontrollerar används det strukturella perspektivet och man ser delvis skolan som ett maskineri som rektorn underhåller. Rektorn vet genom kontroller vad som händer överallt på skolan, vilket gör att det är lättare att se vart skolan är på väg och hur resurser kan samordnas. Lärarna kan å andra sidan känna sig bevakade och att de har en begränsad frihet vars ramar sätts när rektorn vid kontroll inte är nöjd.

Det strukturella perspektivet blir även synligt genom att rektorn organiserar. Ibland kan justeringar behövas för att organisationen/maskinen ska fungera. När allt är väl organiserat blir det en tydlighet och alla vet hur allt ska gå till och vilka ramar man har att hålla sig till. Om allt är för mycket organiserat blir lärarnas frirum begränsat och idéer kvävs redan i sin linda.

Att rektorerna tror/antar något kan bero på att de faktiskt inte har koll på allt fast de kontrollerar. Bristande koll kan bero på att de har försummat att kontrollera eller att de upplever sig inte behöva ha kontroll på allt. I sådana fall lutar de på lärarna och då tillämpas HR-perspektivet. Att rektorerna tror/antar är positivt om det skapar dialog för att rektorn verkligen vill veta hur det förhåller sig. Å andra sidan kan det vara så att rektorerna aldrig tar reda på något utan väljer att hålla sina antaganden för sanna. Det medför att rektorn handlar som om skolan är på ett sätt som inte stämmer med andras bilder. Även det kan få olika följder genom att rektorn antingen följer en idealbild eller att rektorn aldrig får kontakt med andras sätt att se på skolan.

Om rektorn är osäker kan det få rektorn att vilja lösa problemet antingen själv eller med hjälp av medarbetarna eller så kan rektorn resignera och uppfattas som oengagerad i skolans problem och lämna problemet till lärarna att lösa bäst de vill alternativt acceptera att problemet finns. Här kan det handla om ett strukturellt eller politiskt perspektiv.

Att rektorerna uttrycker positiva värderingar kan ha ett politiskt perspektiv, men det kan också skapa mening och därmed blir det ett symboliskt perspektiv. De positiva värderingarna gör att alla känner sig uppskattade och därmed får hela organisationen ett bättre självförtroende, vilket gör fler benägna att uppmuntra och ge beröm. På så vis uppstår goda cirklar och parallellprocesser skapas. En risk kan vara att rektorn anses sväva i det blå och egentligen inte bry sig om de problem som finns i organisationen. Ytterligare en risk är att de positiva värderingarna blir så många att de till slut blir utan substans och därmed verkningslösa.

När rektorerna har åsikter som styr organisationen och vad lärare gör skapar rektorerna normer som gäller på skolan. Detta anknyter både till ett HR-perspektiv och till ett symboliskt perspektiv. Det ger trygghet och vägledning när man ska besluta vad man ska göra. Samtidigt finns en risk att lärare är rädda för att befinna sig utanför normen och därför anpassar sig efter normen p.g.a. gruppsyck. I vissa fall skulle rektorns normer kunna bli starkare än läroplanens.

Att sätta agendan ingår i ett politiskt perspektiv och är ett sätt för rektorn att styra vad man pratar om på skolan. Genom att sätta agendan påverkar rektorn mycket inom organisationen. Rektorn kan genom att sätta agendan visa vad som är viktigt, vilket även det kan fungera normerande och visa medarbetarna vad man bör göra. Risken finns att det finns ett snålt tilltaget utrymme för övriga att påverka skolans agenda varpå man inte tar vara på allas förmåga att se vad som är viktigt.

Av tabellen framkommer att det rektor gör påverkar organisationen på olika sätt. Slutsatsen blir att det handlar om ett slags balansgång för att kunna nå dit man vill. T.ex. skulle rektorn som vill ha mer självständiga arbetslag kunna ge autonomi, skapa delaktighet, organisera i lagom dos, uttrycka positiva värderingar, uttrycka åsikter om det positiva med självständiga arbetslag samt sätta frågan på agendan. Detta kan rektorn komplettera genom att se vad rektorn behöver bestämma och kontrollera för att utveckla i lagom takt och bevara en form av trygghet och tillit. Vidare kan man se att det är fullt möjligt för rektorn att påverka genom att redskapen redan finns i organisationen och att rektorerna kan använda de olika perspektiven på organisationen för att förändra på ett strategiskt sätt.

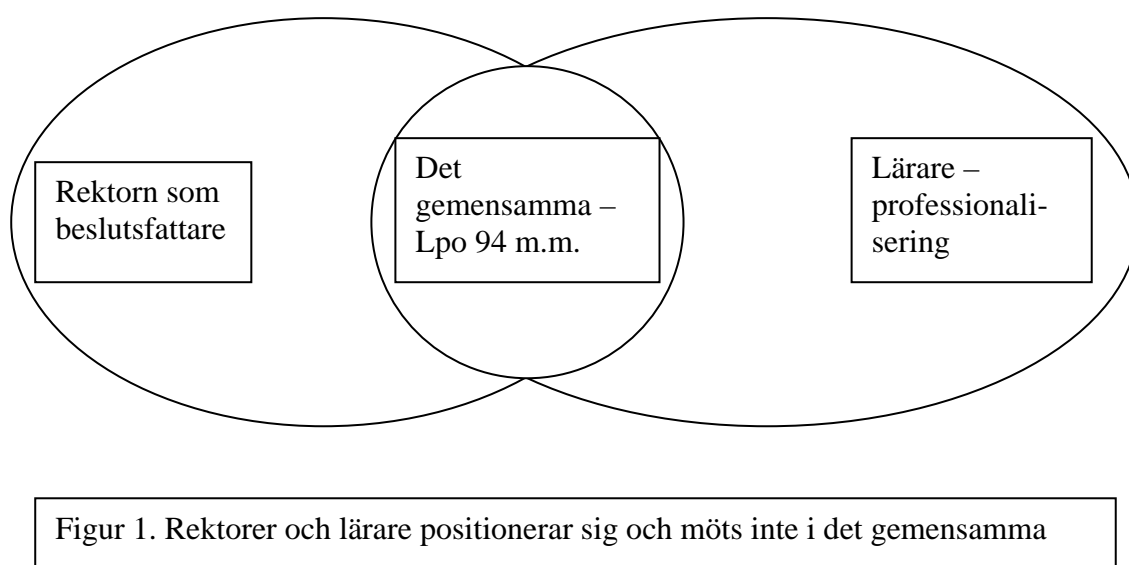
6.5 Slutsatser

Slutsatsen i förhållande till forskningsfrågorna är att det finns en bristande helhetssyn på hur organisationen ska utformas i förhållande till rektorns visioner, skrivningarna i Lpo 94 om kunskap och skolans kultur och tradition. Dessutom använder rektorerna inte i någon större utsträckning organisationen för att förverkliga mål och visioner, vilket blir tydligt med tanke på de inre motsättningarna i skolorna. Rektorerna har inte heller utgått från elevernas möjligheter att utvecklas i någon riktning när man bestämmer hur organisationen ska se ut. Samtidigt som dessa brister finns drar jag slutsatsen att rektorerna har redskapen i sin organisation genom det de gör, men de använder inte redskapen strategiskt för att bygga upp en helhet.

Gemensamt för rektorerna är att de använder organisationen till att klargöra relationerna mellan olika aktörer, men också för att få en struktur där skolans uppgifter ska lösas. Däremot talas det inte om organisationen som förhållningssätt. Både i diskursanalysen och i perspektivanalysen framkommer att rektorerna ser organisationen som en struktur för samarbete. Det gör att det blir lättare att förhålla sig till organisationen genom att den egentligen inte behöver problematiseras och rektorn behöver inte ta ställning till vilka värderingar man står för genom valet av organisation.

Rektorerna väljer en form av organisation som strukturellt utgår från arbetslag och sedan är det en varierande grad av hierarki på skolorna. Det innebär att i viss mån underlättar organisationen lärarnas möjlighet att utföra läroplanens uppdrag gällande kunskap. Men det handlar inte om en strategi utifrån läroplanen utan mer om vilka möjligheter som står till buds i den organisation man har valt utifrån rektorns visioner och skolans kultur. (Det är endast en rektor som uppger att organisationen från början är tänkt att underlätta för ämnesövergripande arbete.) Alltså är lärarnas möjligheter att uppfylla läroplanens skrivningar om kunskap inte utgångspunkten på skolorna utan de råkar finns där som ett slags bieffekt. Inte heller är elevernas möjligheter att utvecklas utgångspunkten. Rektorerna nämner eleverna i liten utsträckning när man talar om organisationen. Genom diskursanalysen visade det sig att noden i organisationen är eleven, men på samtliga skolor är rektorn tydlig med att arbetslagen är grunden för organisationen. Det är i arbetslaget som ämnesintegrerande arbete kan ske, men man är inte lika tydlig med vad ämnesintegrering är och hur det ska ske samt hur eleverna genom organisationen kan ha inflytande över sitt lärande. Det är betydelsefullt för rektorerna hur lärarna organiseras, men eleverna kommer i skymundan genom att deras förhållanden inte problematiseras i någon större utsträckning och att de beskrivs genom att relateras till andra tecken. Det är intressant att det är eleverna som är diskursens nod, men det är de som beskrivs minst. Elevernas situation är olika på de olika skolorna, men på skolorna ses de inte som en tillgång. Eleverna är alltså objektifierade på skolorna.

Det framkommer i både diskursanalysen och analysen genom perspektiv att rektorn är betydelsefull och dessutom har tillgång till en mängd redskap att styra skolan med. Fastän rektorerna har redskapen används de i allmänhet inte strategiskt utan det finns inre motsättningar i skolornas organisation. Dessutom saknas gemensamma visioner, vilket skapar öppenhet för att organisationen inte blir konsistent. I längden gör det att skolorna riskerar att fastna i en form där polariseringar gör att organisationen inte stämmer med de visioner organisationen borde vara ett redskap för att komma närmare. Det som händer kan åskådliggöras i följande figur:



För att bryta mönstret att man inte möts krävs det dialog kring det som är gemensamt. Där man i dialogen släpper tanken att man behöver hävda sin position och har en tillit till att övriga i dialogen också har en ambition att mötas kring det gemensamma.

Beroende på vad rektorerna betonar använder de delvis organisationen för att nå vissa mål som t.ex. att ämnesintegrera, att eleverna är trygga eller att lärarna ska se till att eleverna når målen. Eftersom rektorer betonar olika delar fungerar lärare och arbetslag på olika sätt på olika skolor. Det framkommer att det är läroplanen som påverkar minst, medan rektorn och kulturen på skolan påverkar organisationen mer. Det skulle kunna förklara varför det tar så lång tid att implementera nya läroplaner.

7. Diskussion

I min analys har jag kommit fram till att rektorerna ser organisationen som en struktur och mindre som ett förhållningssätt. På samtliga skolor är arbetslagen grunden för organisationen. Rektorerna väljer inte skolans organisation utifrån läroplanen, utan mer utifrån rektorns visioner och skolans kultur. Här saknas ett strategiskt tänkande och organisationens möjligheter och de redskap som finns används inte på ett genomtänkt sätt. Det gör att organisationen till viss del underlättar lärarnas möjligheter att uppfylla läroplanens uppdrag gällande kunskap och till viss del underlättar organisationen möjligheten att förverkliga rektorns visioner. Ingen av skolorna har en helhet i organisationen. Hur förhåller sig resultatet till tidigare forskning, vilka frågor väcks, hur kan det påverka dagens rektorer och vad skulle vara möjligt att arbeta vidare med för att öka kunskapen inom området? Det är några frågor som tas upp i diskussionen.

7.1 Resultat i förhållande till tidigare forskning

7.1.1 Rektorsrollen

Bilden av rektorn som antingen utvecklande eller förhandlande som Ekholm lyfter fram ter sig i förhållande till studiens resultat som en mycket förenklad bild och frågan är om det överhuvudtaget finns möjlighet att som rektor vara antingen eller. Rektorerna i studien har visat sig vara båda delarna genom att de i vissa frågor ser till att organisationen är fungerande och i andra frågor sätter agendan, är tydlig och vill att lärare ska utvecklas så att organisationen kan utvecklas. Rektorerna har många möjligheter och redskap att använda för att åstadkomma förändringar och det stämmer med Ekholms bild att rektorn är betydelsefull för skolan.

Hallerströms slutsats att rektorerna har för liten kunskap om ledarskap under förändringsprocesser och om hur organisationer utvecklas stämmer med studiens resultat där det visar sig att det är få rektorer som använder sig strategiskt av de redskap som finns. Hade rektorerna haft kunskapen hade det förhoppningsvis framkommit i intervjuerna.

Rektorernas förhållande till politikerna befinner sig på två plan dels det kommunala och dels det statliga planet. Ingen av rektorerna är positiva till politikerbeslut och de ger ett intryck av att vara begränsade av dem. Bristen på dialog och brist på insatta politiker med ett helhetsperspektiv som Blidberg, Haldén och Wallin påpekade 1999, verkar alltså finnas kvar.

Expertgruppens förespråkande av att rektorn ska se till att skolan präglas av förståelse av uppdraget, kritisk reflektion kring lärande, dialog om lärande, lärande av erfarenhet samt uppföljning och utvärdering framkommer inte heller tydligt när man ser på vad rektorn gör i de skolor som ingår i studien. Några rektorer talade om utvärdering och lärarnas förståelse av uppdraget, men dialogen och reflektionen är knappast självklara delar, varken i organisationens struktur eller i dess förhållningssätt.

7.1.2 Är skolorna i studien lärande organisationer?

Malténs påstående att den administrativa byråkratiska organisationsteorin är den som har påverkat skolan mest, stämmer med resultaten att strukturen är viktig i organisationerna, men värderingarna har ändrats. Det är osäkert hur fort utvecklingen går mot att en flerdimensionell teori används och om man, som Maltén anser, är på väg mot en lärande organisation. Det

beror förstås på vad lärande organisation innebär. Enligt Maltén, som stödjer sig på Argyris och Schön, innebär en lärande organisation "En social process som syftar till att avslöja och korrigera den kunskap som organisationer har och som verkar hämmande för lärandet." (Maltén, 2000 s.153) för att sedan kunna åstadkomma ett dubbellooplärande. Det enda i min studie som tyder på en utveckling i den riktningen är att man utvärderar, men det är inget centralt i det rektorerna berättar. Ett steg i denna riktning är att ha pedagogiska arbetsplatsträffar eller pedagogiska eftermiddagar där lärandet och diskussionen kring det är centralt. Det är oklart vad rektorerna anser att de får ut av diskussionerna bortsett från att de som arbetar på skolan får del av ett gemensamt sätt att tänka på skolan. I studien framkommer det också att det är svårt för rektorerna att finna en balans mellan samverkan och självständighet, vilket enligt Maltén är det som ledarskapet ska inriktas på i en lärande organisation. Malténs teori om vart skolan är på väg bekräftas inte av studien. Möjligtvis kan det finnas visioner och önskemål om att man ska ha delar av lärande organisation, men ingen rektor ser en lärande organisation som en helhetslösning.

Senges mer heltäckande definition av en lärande organisation och speciellt den femte disciplinen som är ett systemiskt tänkande finns inte hos rektorerna. Tvärtom kan man se hur organisationerna har systemfel där man inte ser att man använder sig av lätta-på-trycket-lösningar, eroderade målambitioner, begreppsfrskjutningar och tillväxtbegränsningar. Rektorerna använder sig i liten utsträckning av det som kan definieras som dialog och inte heller är teamlärandet utbrett. Dessutom saknas en gemensam vision på skolorna. I olika grad försöker rektorerna finna en balans mellan att styra och uttröna, men det är svårt. Det personliga mästerskapet har liten plats i organisationen, även om det kan vara viktigt för enskilda personer. Även här saknas en helhet och enligt Senges definition är skolorna i studien långt ifrån en lärande organisation. Det skulle fordra ett mycket mer medvetet tänkande, ja helt enkelt tanken att tänkandet ska vara systemiskt.

Sandbergs och Targamas betoning av kompetensförnyelsen i en lärande organisation blir inte heller möjlig genom att tid för reflektion och dialog inte prioriteras.

Om man som expertgruppen kring skollärofrågor anpassar lärande organisation till skolan i allmänhet och Lpo 94 i synnerhet kan man tänka att möjligheten att skolorna skulle kunna definieras som lärande organisation ökar. Rektorerna betonar alldeles för lite reflektion, lärande möten och uppföljning för att vara i närheten av en lärande organisation. Det gör att Scherps och Scherps definition av lärande organisation inte heller stämmer med studiens skolor, eftersom man talar alldeles för lite om dialog. Rektorerna har inte heller kommit i närheten av vad Isaacs anser att dialogen rätt använd kan åstadkomma.

7.1.3 Är skolorna i studien på väg mot en lärande organisation?

Även om skolorna i studien till det yttre inte är lärande organisationer har man en del tankar som stämmer överens med sättet att tänka inom lärande organisation. Rektorerna ser i de flesta fall positivt på lärarna och tror att de kan utvecklas även om de inte har kommit till att de organiserar för det. Dessutom uppmuntrar rektorerna att lärarna samarbetar, vilket också är en förutsättning för en lärande organisation.

Ett hinder för att rektorerna ska vara ledare för lärande organisationer är att man ser på måluppfyllelse som något som ska mätas. Det gör att rektorerna hela tiden blir pressade att se till att få bättre resultat än tidigare parallellt med att rektorn ska hålla sig inom de ekonomiska ramarna. I det läget ter sig reflektion och lärande möten inte som den snabbaste och billigaste vägen till ökad måluppfyllelse. Då är det lättare att se till att kursplanemålen nås utan att man

tar hänsyn till läroplanens mål. Det skulle kunna innebära att eleverna har kunskap inom ämnena, men att de inte har lärt sig att samarbeta, ta ansvar eller ha inflytande över sitt skolarbete (se Lpo 94, s13). Det innebär också att synen på kunskap inte stämmer överens med den inom lärande organisation. Lärandet blir snävare och utrymmet för en lärande organisation krymper eftersom de frågorna inte prioriteras.

Även om det finns hinder för att skolorna ska vara lärande organisationer skulle rektorerna inom dagens organisation rent teoretiskt kunna använda de redskap som finns tillgängliga för att kunna skapa lärande organisationer. Alltså är förutsättningarna egentligen goda, men de lärande organisationerna är få. Något gör att rektorerna väljer att inte prioritera att skapa en lärande organisation. En av orsakerna till att man inte väljer att tänka systemiskt och skapa en lärande organisation är att lärande organisationer ofta beskrivs som ett slags projekt som universitet helst ska vara med och stötta. Om man som rektor går in på www.pbs.kau.se och läser hur PBS tillämpas är det många delar som ska genomföras. Rektorerna ska utforma lärplaner, stötta lärarna i dialog, utvärdera och följa upp processen, vilket sammanlagt verkar innebära mycket arbete med organisationen. Då blir tröskeln hög. Ett annat hinder är att tiden upplevs som en begränsning och att lärarna i dagens organisationer har en hög arbetsbelastning. Det kan vara svårt att motivera rektorer att förändra mot en lärande organisation om tid upplevs som en brist och inte en möjlighet. Ytterligare ett hinder är att det finns risk för att man tänker utifrån någon annans nivå istället för att utgå från sin egen nivå, och då blir det ett stort steg att arbeta för att ha en lärande organisation. Rektorerna skulle istället kunna låta bli att tänka på andras organisationer och koncentrera sig på att tänka att de i organisationen hela tiden prioriterar och organiserar för lärande möten, utvärdering och uppföljning, fokusering på uppdraget samt reflektion. Då skulle man kunna arbeta vidare med ett steg i taget allt eftersom organisationen långsamt utvecklas mot att bli allt mer lärande. Möjligheten finns, men finns behovet?

7.1.4 Behövs en lärande organisation?

Om du ställer frågan till Scherp och Scherp skulle de tveklöst svara ja eftersom de definierar PBS som en lärande organisation. Svaret beror på vad man tror att en lärande organisation kan åstadkomma. Är det en kompetensförnyelse, skolutveckling eller ett produktivt tänkande kring organisationen som ska åstadkommas? Om man ser på rektorernas visioner handlar de inte främst om en lärande organisation utan mer om elevernas trygghet och arbetslagens förmåga att självständigt lösa sina uppgifter. Även om en del av visionerna skulle kunna nås genom en lärande organisation är det inte i första hand det rektorerna strävar efter. Så ur rektorernas synvinkel verkar inte en lärande organisation behövas.

Med utgångspunkt i studien skulle svaret lika gärna kunna vara att det behövs en lärande organisation med ett systemiskt tänkande. Med tanke på de motsättningar som finns inom organisationerna skulle ett mer systemiskt tänkande göra skolornas organisation hela. Om det i skolorna skulle finnas en gemensam syn på ämnesgrupper, vilken frihet som arbetslagen ska ha, praktiska och teoretiska ämnen, vad delaktighet innebär och vilka värderingar som är viktiga i organisationen skulle skolorna kunna ägna sin kraft åt att utvecklas istället för att invecklas i oklara förhållanden och polariseringar inom organisationen. Då skulle det finnas en möjlighet att man kommer fram till att motsättningarna endast är konstruerade och genom en dialog försvinner dikotomierna. Det skulle kunna få till följd att alla krafter strävar åt samma håll och att organisationen blir lärande.

Om rektorerna var med medvetna om hur de som rektorer kan påverka och bygga upp organisationen genom att se på organisationen både som struktur och förhållningssätt skulle

skolorna kunna utvecklas till att närma sig en lärande organisation. En lärande organisation är dock inte ett tillräckligt svar. Reflektion och lärande samtal låter bra, men vad ska man tala om och vart ska samtalen leda? Är det utvärderingen och uppföljningen, förståelsen av uppdraget eller om kommunikationen eller vilka problem vi ska utgå från i skolutvecklingen? Här leds tanken in på de fyra perspektiven, som kan ge viss hjälp att komma fram till vilka behov som kan finnas i organisationen.

7.1.5 De fyra perspektiven

Att organisationer är komplexa bekräftas i studien. Ingen av rektorerna talar om att man på ett medvetet sätt växlar mellan olika perspektiv för att finna en optimal lösning. Däremot framgår det att rektorerna skulle kunna använda perspektiven för att komma närmare sina visioner för skolan. De använder de redskap som finns, men inte på ett strategiskt sätt. De skulle vinna på att försöka betrakta sin organisation och dess behov genom de olika perspektiven eftersom rätt använd är organisationen ett kraftfullt redskap för utveckling. Liksom i en lärande organisation behöver man tid för reflektion. Det som studien visar är att det går att analysera skolornas organisation och att det blir tydligare vilka behov som finns när de fyra perspektiven används. Liksom i lärande organisation handlar det om att fylla organisationen med något. Det kanske är det svåraste att veta vart man vill komma. Organisation utan innehåll riskerar att bli som en garderob med galgar och hyllor, men utan kläder.

7.1.6 Finns kompetensen?

Blossing ger förslag på hur man kan gå tillväga för att institutionalisera nya sätt att arbeta. Skolorna kan lyckas om de är samspelande i sin infrastruktur inom de olika verksamhetsområdena. Blossings modell återfinns inte på skolorna. Det närmaste man kommer Blossings modell är en skola som har en utvecklingsledare som ansvarar för ökad måluppfyllelse. Rektorerna har inte prioriterat att reflektera över processen och inte planerat vart man vill komma. Rektorerna talar inte heller om lärarnas vetenskapliga förankring i sitt förhållningssätt till utveckling. Det är ju inget rektorerna har behov av eftersom de inte har planerat sitt utvecklingsarbete... Däremot borde det finnas förutsättningar att kunna använda Blossings modell, eftersom strukturen med arbetslag som grund möjliggör att arbetet för förändring kan starta.

7.2 Frågor som väckts genom studien

Det är sedan länge politiskt korrekt att värdera teoretiskt och praktiskt som likvärdiga. Ändå visar det sig i diskursanalysen att det teoretiska värderas högre av rektorerna. Här kan man tänka sig att det finns flera olika påverkansfaktorer. Ett av dem är naturligtvis betoningen av betyg i svenska, engelska och matematik för att bli behörig till gymnasiets nationella program. I Lpo 94 står det om skolans uppdrag där mycket handlar om teoretiska kunskaper, men det står också att ” Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Skolan skall sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen.” (s. 5) Spelar det någon roll att skapande och lek nämns i samma mening? Ibland lyfts frågan om daglig fysisk aktivitet i massmedia, men det är få skolor som verkligen erbjuder daglig fysisk aktivitet med kvalitet. Vad kommer det sig att idrottslärarna inte driver frågan? Varför lyfts det inte fram av skolinspektionen att eleverna har för lite fysisk aktivitet? Efter att ha kontrollerat de senaste skolinspektionerna på skolinspektionens hemsida finns det inga synpunkter på att skolorna inte erbjuder eleverna daglig fysisk aktivitet. Det verkar som om det är svårt att genomföra en likvärdig behandling av skolans ämnen.

För att skolan ska kunna fungera krävs det att skolan har gott rykte så att föräldrarna väljer att deras barn ska gå i den skolan. Därför är det angeläget att föräldrarna ska vara nöjda med skolan därför vill man undvika missnöje. Det gör att föräldrarna är en maktfaktor i skolan, utan att egentligen göra något. Om de reagerar får de snabbt respons av rektorn. Det finns en risk att det kan bli ett demokratiskt problem genom att få föräldrar kan få mycket makt. Jag tror att man kan förebygga risken genom att ha någon form av föräldraråd på skolan så att rektorn kan hänvisa till det och där det finns personer som har valts på t.ex. föräldramöten så att de kan representera en arbetsenhet eller klass.

En annan fråga som väckts är hur man ser på eleverna i skolan och hur elev definieras. Vad menar man t.ex. när man säger att eleven ska vara i centrum? Är de som grupp centrum för lärarnas aktivitet? Eller är det så att elevens aktivitet ska vara i centrum? Är deras individuella behov centrum eller målen alla elever ska nå? Hur man ser på eleven är ytterst en värdegrundsfråga och där ger egentligen inte läroplanen något svar mer än att elever inte ska kränkas eller diskrimineras. I läroplanens skrivningar om värdegrunden står det att eleverna ska fostras enligt "...den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism ..." (s. 3), men vad det innebär har varierat genom tiderna. Alltså kvarstår frågan hur man ska se på eleverna. Jag tror att man har tagit frågans svar för självklart, men förmodligen skulle man kunna få en bättre helhet på skolan om man har haft en dialog kring synen på eleverna och därefter definierat vad en elev är och vad en elev kan göra.

7.3 Hur en helhet kan skapas i organisationen

I studiens skolor saknas ett medvetet förhållningssätt till organisationen och dessutom saknas det gemensamma visioner för skolorna. Vidare framkommer att rektorerna inte visar att de har behov av att använda organisationen strategiskt. För att rektorerna ska vilja vara strategiska vad det gäller organisation krävs ett medvetet förhållningssätt och visioner. Då skulle det för rektorerna bli mer intressant att vilja tillämpa en lärande organisation, använda kompetens för utveckling och analysera skolan med hjälp av de fyra perspektiven. Det skulle bli mer tydligt vad organisationen skulle vara till för och vad den skulle kunna åstadkomma. Då skulle rektorerna kunna använda de redskap de redan har idag. Utifrån studiens resultat vad det gäller inom vilka delar helhet saknas och utifrån den forskning som finns anser jag att det finns sju viktiga delar som rektorer måste nå klarhet i för att få en bättre helhet i organisationen.

Det första handlar om hur man prioriterar att *reflektera*. När rektorerna signalerar att reflektion är viktigt genom att ge tid för reflektion enskilt och i arbetslag samt genom att själva prioritera reflektion kommer reflektionen att bli något som utvecklar skolan. Rektorn kan göra reflektionen tydlig genom att tala om hur man ser på processerna i skolan och var man befinner sig i förhållande till de gemensamma visionerna.

Det andra handlar om *värderingar*. I skolans vision bör det framgå vilka värderingar som är centrala. När skolans värderingar är tydliga är det lättare att utvärdera, fatta beslut och planera eftersom man har något att mäta med. Det är också lättare att se om organisationen ligger i linje med både värderingarna och visionerna.

Det tredje handlar om ett medvetet sätt att hantera *dialog och diskussion*. Diskussioner är till för att vinnas medan dialoger är till för att berika. När man gör klart att det är två kvalitativt olika sätt att förhålla sig kan rektorerna använda båda formerna, men vara tydliga med vilken form som ska användas vid olika tillfällen. Det är inte något som sker av sig själv utan här

behövs någon form av kompetensutveckling. Genom att kompetensutveckla kring hur kommunikation sker visar rektorn även att det är viktigt. Då blir det också tydligare vad man vill använda dialogen eller diskussionen till eftersom form och innehåll hör ihop.

Det fjärde handlar om att gemensamt ta fram en *vision* som alla är delaktiga i och som kan ge mening åt organisationen. Att ta fram en vision är en process som tar tid, men det krävs för att ha något att använda organisationen till. Det är också en positiv process eftersom den uppmärksammar möjligheter och skapar förväntningar om framtiden. Det är enligt mitt sätt att se det mer kreativt än att leta efter problem i organisationen. Det är förmodligen lättare att komma till en punkt om man vet åt vilket håll man ska gå! Då kan man använda en visionsbaserad skolutveckling.

Det femte handlar om klara *beslutsprocesser*. Det behöver vara tydligt hur besluten ska tas, och vem som ansvarar för vad. Arbetslagen måste veta vad de kan besluta om och varför de inte kan besluta om annat.

Det sjätte handlar om att de *pedagogiska frågorna* behöver komma i centrum. De har redan en hög status, eftersom de är viktigare än de praktiska frågorna, men de kan bli ännu mer centrala genom att de tillåts påverka på fler områden som t.ex. hur organisationen ser ut, hur de integreras med de praktiska frågorna, vilket innehåll visionen har, vilket förhållningssätt som tillämpas o.s.v..

Det sjunde handlar om hur man ser på *arbetslaget* och hur deltagarna kompletterar varandras personligheter och inte bara ämnen. Det handlar också om att värdera alla lärare lika. Här behöver man även ha en klarhet i vad som är arbetslagets uppdrag och hur man kan ha nytta av varandras kompetenser. Det är också avgörande att man är medveten om hur man i laget ser på kunskap, tid, arbetstid, gemensamma teman, konferenser, delaktighet, förhållningssätt till elever o.s.v. Då kan laget på ett mer genomtänkt sätt fungera som en helhet.

När rektorn är färdig med de sju punkterna kan rektorn se behov av; en lärande organisation, analys i perspektiv eller ett väl genomtänkt förbättringsarbete. Jag tror att utveckling kan ske oavsett vilken form man använder eftersom den mer fungerar som en struktur. Här handlar det om att välja en struktur i linje med innehållet. Vad man fyller organisationen med kommer att bli avgörande för dess utveckling.

7.4 Fortsatt forskning

Eftersom det finns brister vad det gäller rektorernas sätt att tänka strategiskt, systemiskt eller analytiskt utifrån skolans organisation verkar det finnas ett behov av att ta reda på hur man gör för att starta en process där man har en helhetssyn på organisation och vision och där man ser vilka behov som finns i organisationen. Direkt kopplat till detta är frågan hur man arbetar med visioner så att de blir något som får betydelse för utvecklingen.

En annan fråga är hur man får de pedagogiska frågorna att bli det centrala. Här finns det ett antal metoder som t.ex. kollegahandledning, lärande samtal o.s.v., men hur håller man liv i det som är viktigt för skolan? Kan strukturer underlätta för att fokusera det centrala istället för att röra sig kring perifera frågor. Man skulle kunna börja med att kartlägga hur dialogen ser ut på skolor idag. Prioriteras dialogen? Hur skulle man utifrån dagens situation kunna få igång en kreativ dialog?

Vilken betydelse har läroplanen för skolan? En fråga som det skulle behövas mer kunskap om är hur rektorerna använder läroplanen i sitt arbete. Vilka delar är viktiga och vad sprider sig vidare till lärarna? Varför tar det så lång tid innan läroplanen blir implementerad?

Hur förhåller man sig till eleverna i andra skolsystem? Är de i lika hög grad objektifierade? Vad betyder objektifieringen när skolans värdegrund ska tillämpas?

7.5 Avslutning

Arbetet med organisationer och visioner har väckt frågor och det finns mycket kvar att lära och upptäcka. Inte minst skulle jag vilja prova om metoden beskriven i 7.3 fungerar för att kunna skapa helhet i organisationen. Jag tror att man inom skolan skulle ha mycket att vinna på att ha en medveten hållning kring organisationen och vad den egentligen grundar sig på. Därför anser jag att det är angeläget att det är flera som kommer att forska inom området, så att rektorerna får en bredare kunskapsbas att stå på. Då blir det också lättare att föra en dialog kring både form och innehåll i skolans organisation och det är genom dialog som hållbara lösningar kan komma fram. Så att kraften i skolan har en riktning som man samspelar kring och lär sig mer genom.

Referenslista

- Bergström, G. & Boréus, K. (2005) *Textens mening och makt Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur
- Blidberg, K., Haldén, E. & Wallin, E. (1999). *Hur styr vi mot en bra skola?* Stockholm: Skolverket
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelade skolor Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur
- Blossing, U. (2004). *Skolors förbättringskulturer*. Karlstad University Studies
- Bolman, L.G & Deal, T.E. (2005). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap* (tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur
- Ds1999:1, Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer
- Ekholm, M., Blossing U., Kåräng, G., Lindvall, K. & Scherp, H-Å (2000). *Forskning om rektor – En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Expertgruppen kring skolledarfrågor (2001). *Lärande ledare Ledarskap för dagens och framtidens skola* (Utbildningsdepartementets skriftserie rapport 4). Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Hallerström, H. (2006). *Rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling*. Lund: Sociologiska institutionen.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogen och konsten att tänka tillsammans*. Stockholm: Bookhouse Publishing AB
- Kvale, S. (2007). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund
- Lantz, A. (2007). *Intervjumethodik*. Studentlitteratur: Lund.
- Lindensjö, B & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Studentlitteratur Lund.

- Scherp, H-Å & Scherp, G-B (2007). *Lärande och skolutveckling Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Karlstad University Studies 2007:3.
- Senge, M. P. (1990). *Den femte disciplinen Den lärande organisationens konst*. Stockholm: Fakta Info Direkt Sweden AB utgiven 2002
- Skollag (1985:1100), Ändrad: t.o.m. SFS 2008:571
- Skolverket (2000). *Grundskolan Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket (2002). *Att granska och förbättra kvalitet Om kvalitetsutveckling i skola, förskola, skolbarnsomsorg och vuxenutbildning – en kunskapsöversikt över aktuell forskning och utveckling samt dokumenterad erfarenhet*. Kunskapsöversikten har utarbetats av en arbetsgrupp bestående av Kjell Hedwall, Gunilla Olsson, Birgit Skjönberg och Kristina Wester, samtliga Skolverket, Bengt Andersson f.d. Skolverket, Ulf Blossing, Karlstads Universitet, Jan Blomgren, Didaktikcentrum i Vänersborg, och Sten Tillhammar STIBRA Skolkonsult, Stockholm: Skolverket
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget
- SOU 2005:101. *Utan timplan – för målinriktat lärande Slutbetänkande från Timplanedelegationen*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. (Ändring införd t.o.m. SKOLFS 2006:23) Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Wolrath Söderberg, M. (2003). *Finns det genvägar till klokhet? Retorik som konsten att överväga*. Lund: Studentlitteratur

Internet

- Scherp, G-B (2008). *Att arbeta med föreställningskarta*. Hämtat 4 oktober 2008 från www.pbs.kau.se/Begrepp/Intervju/index.htm
- Scherp, G-B (2008). *PBS – Problembaserad skolutveckling* Hämtat 2 december 2008 från www.pbs.kau.se
- Skolinspektionen. *Rapporter* Hämtade 6 december från www.skolinspektionen.se

Bilagor

Bil. A

Intervjuguide: Vision och organisation

Del 1

Bakgrund: Magisteruppsats, PES-programmet, handlar om organisation och ledarskap, inspelning Syftet med intervjun är att jag ska förstå hur organisationen på din skola är, därför kommer jag att ställa frågor så att jag vet att jag har förstått hur du menar.

Etiska principer: hur intervjuerna kommer att behandlas Anonym, rätt att avbryta. Inspelning. Möjlighet att se utskriften och korrigera eventuella felaktigheter.

Del 2

Här är ett papper och här är en penna. Jag skulle vilja att du ritat en bild av hur din organisation ser ut.

När bilden är färdig: Om du skulle beskriva din organisation med tre ord om vad som kännetecknar organisationen. Vilka ord skulle du då välja?

Vad betyder de för dig?

De tre orden återknyts till i frågorna nedan som ett raster, för att se hur det är med helheten

Del 3

Nu när jag har en bild av hur organisationen ser ut undrar jag hur den används. En organisation har olika uppgifter och skolans uppgift är, som jag ser det, ytterst måluppfyllelse dels av kursplaner och dels av läroplanen. Med andra ord handlar det om kunskaper, färdigheter, sociala förmågor och ett demokratiskt förhållningssätt. Läroplanen styr hur det ser ut på skolorna och den utgör en ram för vad som är möjligt att göra och vilja på en skola. Läroplanen har dessutom många mål och lärare och rektorer har vissa saker som de ska göra. Jag har valt några områden under rubriken kunskap där det står vad lärare ska göra och som jag skulle vilja veta hur du kopplar till organisationen.

För det första undrar jag hur organisationen möjliggör för lärarna att samarbeta

Följdfrågor: arbetslag/ämneslag, schema, tid för att samarbeta, vad man samverkar kring, ansvar, klassföreståndarskap, samverkan på hela skolan, erfarenhetspridning

Nästa fråga ligger ganska nära: Hur organisationen möjliggör ämnesövergripande undervisning?

Följdfrågor: Tema, hela skolan, arbetslag, tidsprioritering, gemensam reflektion

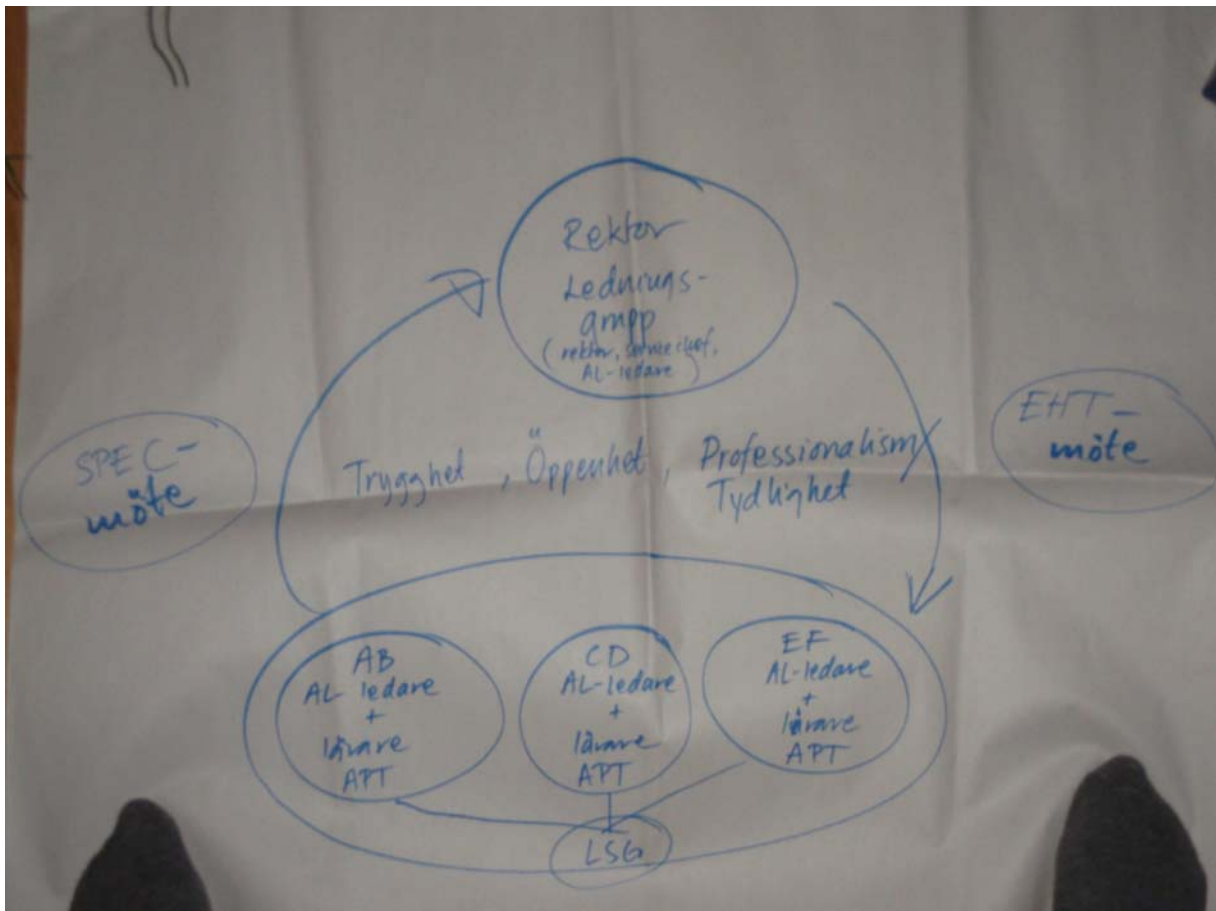
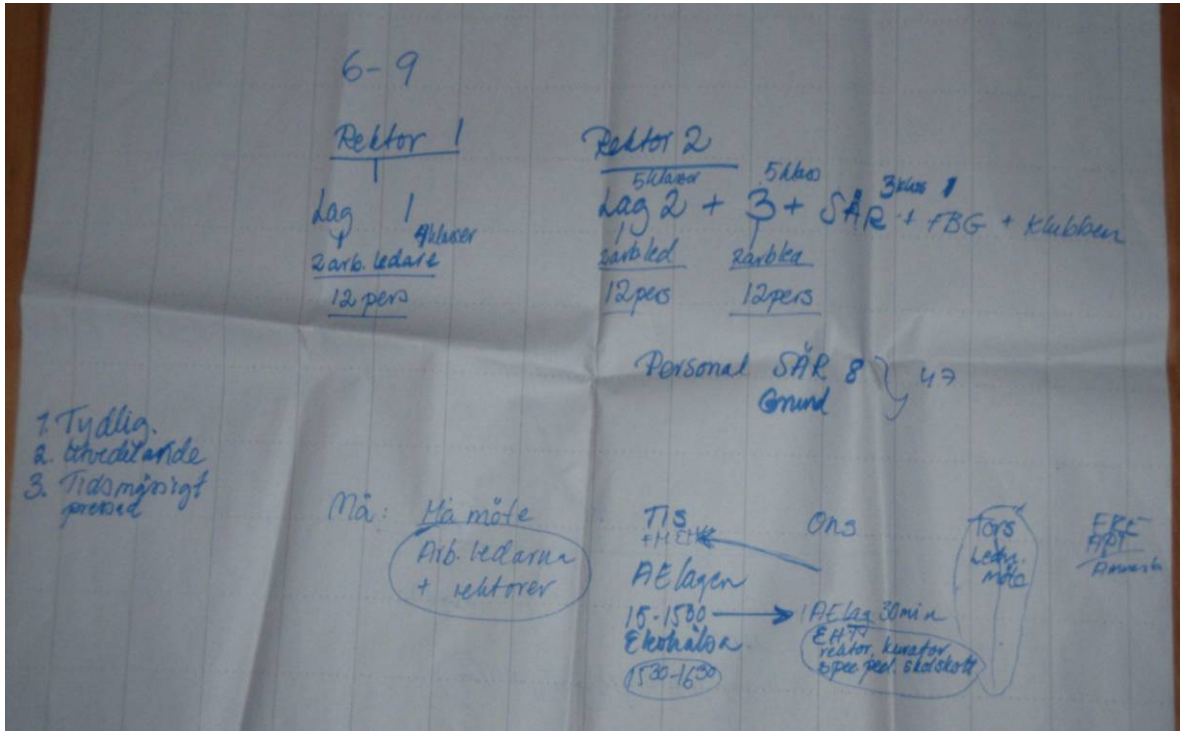
Sedan undrar jag hur organisationen underlättar elevens möjlighet att ta ansvar

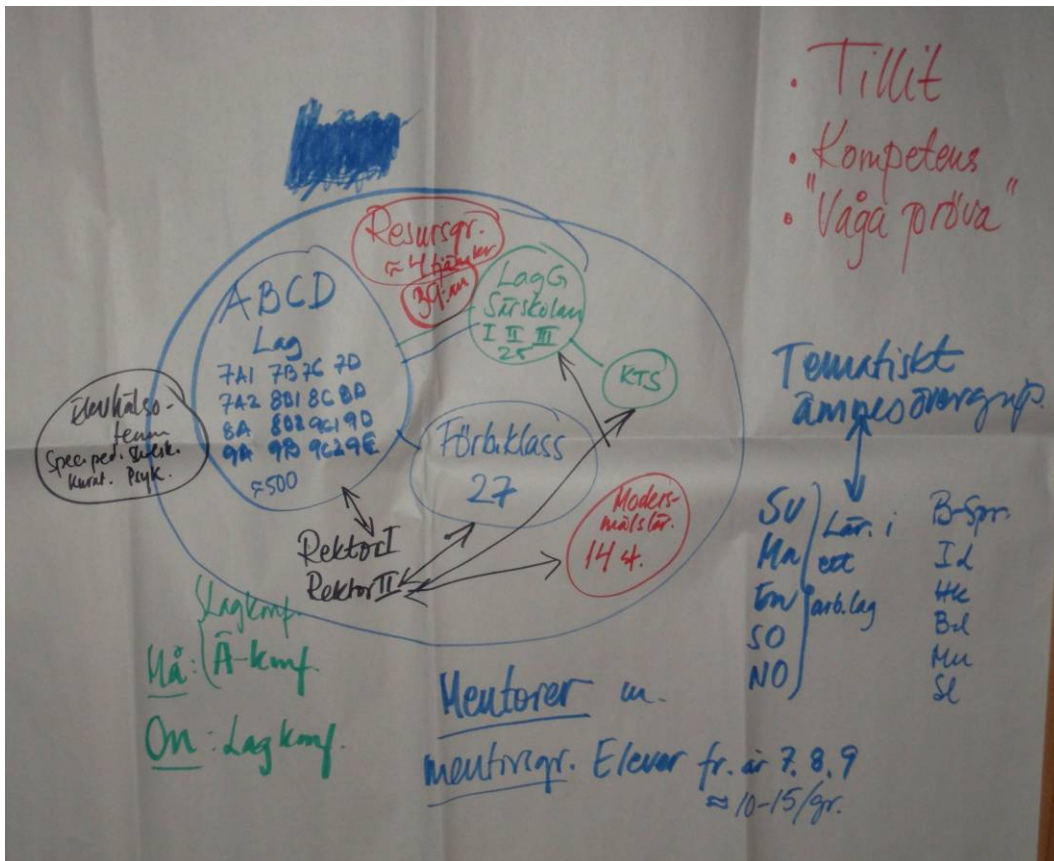
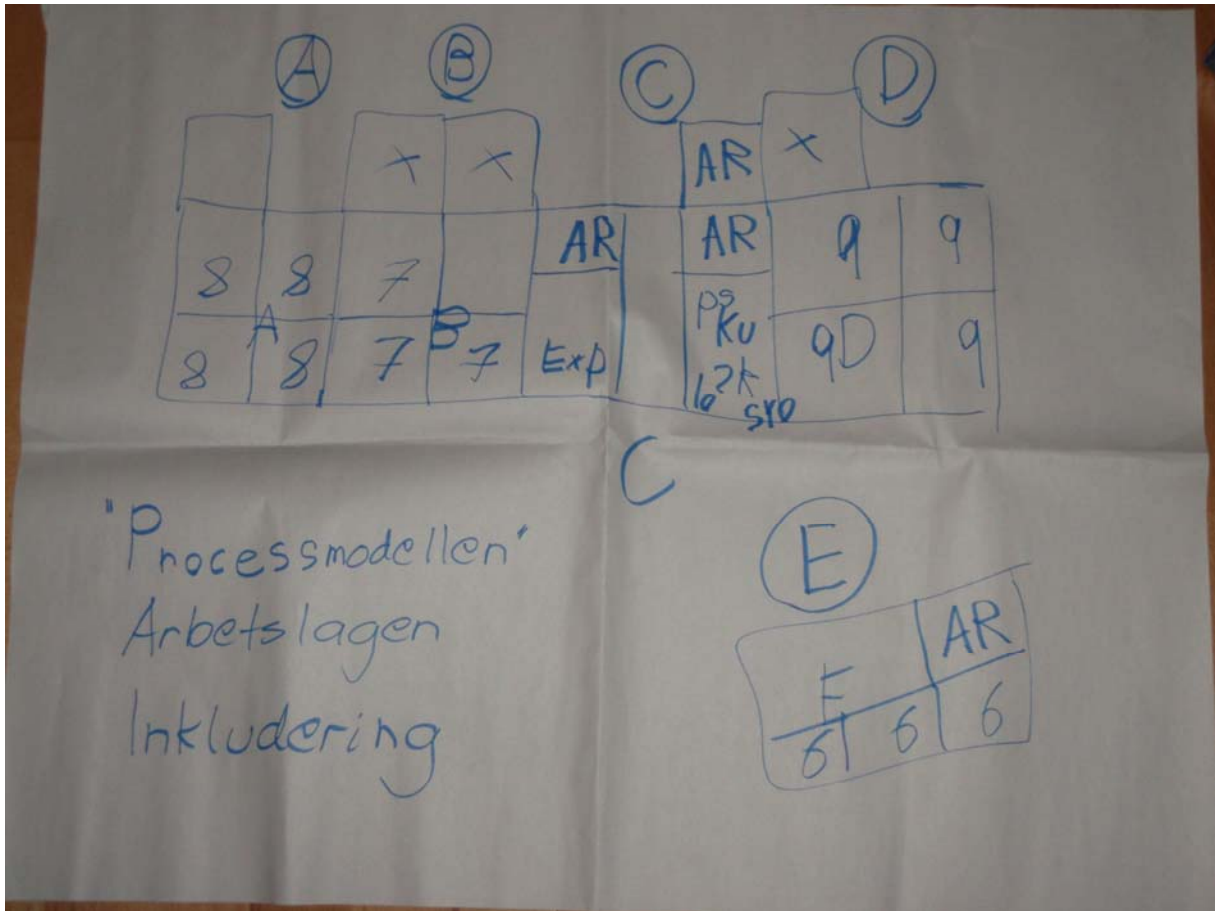
Följdfrågor: Mentor/studiehandledare, klasser & grupper, schema, elever i behov av särskilt stöd, åtgärdsprogram, IUP, omdömen, målfokusering i undervisningen

Min sista fråga handlar om vilka visioner du har för skolan. Vad är din idealbild av hur skolan ska vara?

Något du vill tillägga?

Bil. B
Rektorernas bilder





Delaktighet
 Tydlig
 Öppen

		Rektor + adm. Service personal Stödteam						
		A	B	C	D E	F		
Ämnes- grupp	LR	S P r ä k r ö r						
		Lärarf-	7	7	7	8,5	7	7-9
Intress- grupp	Lärarf-	8	8	8	9	10	7-9	AI-råd
		9	9	9	9	10	10	
		A	B	C	D E	F		

