

**Södertörns högskola**

**2006-07-06**

**Läraryrket**

**Kompl.**

**2006-10-15**

**AUO 3 – Uppsats, 10p**

**Examinator: Kenneth Awebro**

**Handledare: Pernilla Kronhamn**

## **Skolkod och pedagogisk förändring**

Joakim Bergqwist

Tunnlandsv. 40

168 46 Bromma

Tfn: 08 / 37 32 48

## **Innehållsförteckning**

Försättsblad	i
Innehållsförteckning	2
<b>1. Inledning</b>	<b>3</b>
1.1 Syfte och frågeställning	3
1.2 Teoretiska utgångspunkter och forskningsläge	4
1.3 Metod och avgränsning	7
<b>2. Begreppsförklaring</b>	<b>8</b>
<b>3. Ledarskapet</b>	<b>10</b>
3.1 Sandslottet	11
3.2 Handlingscykelmodellen	12
3.3 Det transformerande ledarskapet	13
<b>4. Skolkoden</b>	<b>15</b>
4.1 Vad är skolkod för någonting?	15
4.2 Skolkoden som arena för sociala roller	17
4.3 Var ligger oenigheten om skolkoden?	19
<b>5. Lärarkåren</b>	<b>23</b>
5.1 Vad är egentligen lärarkåren?	23
5.2 Vad är lärarkulturer?	24
<b>6. Skolledaren</b>	<b>28</b>
6.1 Mandatet – det transformerande ledarskapets grundbult	29
6.2 Det pedagogiska förändringsarbetet	32
<b>7. Avslutande diskussion</b>	<b>34</b>
<b>8. Käll- och litteraturförteckning</b>	<b>38</b>

# 1. Inledning

## 1.1 Syfte och frågeställning

Skolverket presenterade år 2006 en forskningsöversikt inom ämnet rektorsforskning eller forskning kring skolledning. Här använder man konsekvent begrepp som skolledare, skolkultur, lärarkår, skolkod, förändringsarbete. Däremot tar man inget helhetsgrepp och försöker förstå hur begreppen relaterar till varandra och hur de aktörer (skolledare och lärarkår) som definieras resp. bär på kognitivt innehåll (skolkod, skolkultur, förändringsarbete) utan undersöker oftast ett eller två av dessa begrepp i taget. Förvisso täcker hela det tvåhundra sidiga arbetet alla delar av forskningsområdet, men pga sättet på vilket den tvingas ta upp all forskning finns ingen systematisk ansats. Jag postulerar alltså redan här att det finns en logisk funktionalitet som bildar den strukturella helhet där organisation, aktörer och ledarskapsprocess ingår. Det är den helheten jag vill undersöka. Varför och hur kan vissa grupper i en organisation ha makt att blockera all form av förändring? Den frågan är universell och gäller vilken bank, försäkringsbolag eller basketfranchise som helst, eller varför inte en skola?

*Syftet med detta arbete är att med utgångspunkt i det centrala begreppet skolkod, systematiskt undersöka den logiska och funktionella relationen mellan begreppen skolledare, skolkultur, lärarkår, skolkod, förändringsarbete och pedagogiskt ledarskap och därmed kunna ge en förståelse av hur ledarskapsprocessen påverkar den pedagogiska förändringen i skolan.*

Detta kommer jag att göra genom att besvara följande frågeställningar:

1. Varför uppkommer skolkoden och hur påverkar skolledning och lärarkår den?
2. Vad är egentligen den kollektiv aktören "lärarkåren"?
3. Vad innebär skolledarrollen ledarskapsmässigt och pedagogiskt?

## 1.2 Teoretiska utgångspunkter och forskningsläge

När man gör en sådan undersökning som här föreligger tar man teoretiska utgångspunkter i två helt olika dimensioner. För det första tar man sin utgångspunkt i *allmänteoretiska förutsättningar* och antaganden som ligger utanför vetenskapen och som är så ursprungliga att hela undersökningen sedan kommer att färgas och formas av dem, som om arbetet skulle belysas med en speciell form av ljus. För det andra tar man sin utgångspunkt i *specifika teoretiska förutsättningar* och antaganden som ligger innanför vetenskapens ramar och som tjänar som intellektets kirurgiska instrument. Jag skall nu redogöra för mina ståndpunkter inom dessa två dimensioner. Vad gäller de allmän teoretiska förutsättningarna har samhälls- och humanvetenskaperna sedan en längre tid, egentligen sedan Francis Bacons dagar, haft tre stora dispyter.<sup>1</sup> Den *ontologiska dispyten* handlar om huruvida social handling enbart är genererad via enskilda individer eller om det också finns kollektiva entiter, så kallade strukturer som också bestämmer social handling. Här står ontologisk individualism mot ontologisk holism. Den *metodologiska dispyten* handlar om huruvida vetenskap skall ge förklaringar i form av generaliseringar eller om förståelse i form av specificeringar. Här står metodologisk individualism mot metodologisk holism. Den *epistemologiska dispyten* handlar om huruvida kunskap enbart är en fråga om erfarenhet eller om kunskap är erfarenhet grundlagd av antaganden om en underliggande verklighet.

Jag vill här klargöra mina egna ståndpunkter utan att försöka argumentera för den. Det skulle bli ett smärre arbete bara det speciellt som ståndpunkterna är metafysiska utgångspunkter. Jag tar min utgångspunkt i den ontologiska holismen och utan den skulle det bli svårt för mig att ens tala om ett begrepp som ”lärarkåren” på ett begripligt sätt. Jag är metodologiskt indifferent. Jag anser att de olika metodologiska ansatserna är kommensurabla.

Epistemologiskt anser jag att kunskap är erfarenhet grundlagd av antaganden om en underliggande verklighet. Jag anser inte att min uppfattning är särskilt kontroversiell. Vad gäller de allmän teoretiska förutsättningarna så är de ganska komplicerade samband mellan angränsande teorier. Om vi börjar med social handling så utgår jag från såväl den klassiska spelteorin baserad på ”rational choice” teorin, som den bild av språkspelet som växer fram i Ludwig Wittgensteins *Filosofiska undersökningar* och det teorifragment som kan utvinnas ur G.H. Meades och Erving Goffmans sociala interaktionism. Jag anser att det förstnämnda,

---

<sup>1</sup> En av de bättre framställningarna hittas i Hollis, Martin: *The philosophy of social science – an introduction*, Cambridge University Press: Cambridge, 1994.

mycket empiriska och externa angreppssättet utelämnar ting som är av vikt för en verklig förståelse, nämligen aktörens inre liv. Min uppfattning om hur känsla och förnuft spelar in i varandra kan förstås som den intellektuella linje som går från David Humes *A Treatise of Human Nature* till den kritiska analysen av den förstnämnde i David Donaldsons *Essays on Actions and Events*.

Bernard Bass och forskare som arbetar i hans spår står för min ansats vad gäller ledarskap och ledarskapsfrågor. Bass och Ralph Stogdill har i mastodontverket *Handbook of Leadership* genomfört en grundlig genomgång av ledarskapsteoribildningen från Julius Gaius Ceasar till våra dagar. Verket förtjänar en plats som klassiker då den på ett mycket neutralt sätt behandlar alla viktiga forskningsansatser och utvecklingslinjer. Endast vad gäller forskningsfronten bör man notera att författarna kan vara aningens part i sak då en av de mer prominenta ansatserna, *The Theory of Transformational Leadership*, vidareutvecklats<sup>2</sup> av Bernard Bass. Karl W. Kuhnert har fokuserat på hur transformella ledare och deras förmågor utvecklas och en i artikel i *Improving Organizational Effectiveness*, för vilken Bass var redaktör, utvecklar han teorin genom en analys om ledarens och de leddas behov i verksamhetsprocessen. Teorin innefattar tesen att ledarskap handlar om att ändra en organisations och dess personals värdering snarare än att handla om vertikala förhandlingsförbindelser mellan chef och underlydande. Ansatsen anses vara intressant genom den efterfrågan och praktisk-empiriska betydelse den fått inom affärsvärlden och den militära sektorn där den trängt ut många äldre utgångspunkter. Jag anser förutom detta att ansatsen är särskilt intressant eftersom den ligger i linje med mina utgångspunkter i modern språkfilosofi och socialpsykologi och möjliggör undersökningar som både leder till förklaring och förståelse.

*Forskning om rektorn – en forskningsöversikt* skriven av Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåräng, Kerstin Lindvall och Hans-Åke Scherp är utgiven av Skolverket, och är i egentlig mening inte bara en forskningsöversikt med presentation av resultat utan också till stor del en utvärdering, ofta klart normativ, där statsmaktens värderingar och syn på skolan och pedagogiken försvaras. Jag gillar det greppet eftersom jag anser det viktigt att forskaren markerar var hon eller han står. Forskningsöversikten sträcker sig över ett tiotal kapitel och täcker den viktigare svenska och anglosaxiska forskningen utom, tycker jag nog att man får

---

<sup>2</sup> Tidiga giganter var J. Downton, *Rebel Leadership* (1973) och J.M. Burns, *Leadership* (1978).

säga, den mer administrativt orienterade forskningen som är vanlig i framförallt Förenta Staterna men så ovanlig i Sverige. Jag tar mina teoretiska utgångspunkter i många av de teorifragment som presenteras i översikten och jag gör även empiriska argument utifrån dem där empiriska undersökningar åberopas. Om det finns någon svaghet i att utnyttja materialet så är det att de träder fram för mig som andrahandskällor. Det faktum att det just är Skolverket som står för kvalitetsförsäkran i detta beställningsarbete är lätt problematiskt eftersom skolverket har ett intresse som myndighet att framställa verkligheten i en för sig god dager. Likväl vore det märkligt om Skolverkets forskningsöversikt vore mycket tendensiös eftersom det skulle vara alltför genomskinligt vetenskapligt sett, istället anser jag att jag kan använda Skolverkets forskningsöversikt men att strategiska påståenden som görs måste värderas noggrant. Jag vill också nämna att översikten är en av de viktigaste källorna i arbetet, kanske den viktigaste, och det är den som i sig har inspirerat till detta arbete.

Det empiriska materialet är av två typer. För det första använder jag mig av två kvalitativa analyser, en svensk och en amerikansk, av problemen och frånvaron av ledarskap i vad som ofta kallas katastrofskolor. Det som är mycket bra med denna typ av studie, och då naturligtvis också dess nackdel, är att det är ytterlighetsfall som studeras. Det som dock är så viktigt är att det pekar ut tendenser i ledarskap som oftast är osynliga i ”normalskolor”. Den svenska studien, ”*Den vilda drömmen*” av Mats Wahl, är inte skriven som ett vetenskapligt verk men eftersom Wahl så noggrant redogör för sin teoretiska utgångspunkt är det helt försvarbart att hantera den som en kvalitativ analys, där delar får räknas som ren ”thick description”. Den amerikanska studien, ”*Våga leda i skolan!*” av Lorraine Monroe är av samma art som Wahl och får räknas på ungefär samma sätt. Det man skall ha klart för sig är att båda framställningarna är starkt normativa och Monroe kan bitvis verka marknadsföra sig själv genom att försöka framstå som bättre rektor än hon var vid försöksskolan Fredrick Douglass Academy. Wahl kan också ha en förtäckt agenda i en slags kamp mot Skolverket och skolpolitiker. Jag vill understryka att detta inte på något sätt försämrar styrkan i de sakfrågeargument och empiriska argument som läggs fram i böckerna. Båda författarna visar fram sina ideal. Ideal som jag i arbetet visar ligger mycket nära det transformerande ledarskapet.

Varför har jag valt dessa båda böcker och inte andra? Enligt min mening är rektorsforskningen i speciellt Sverige baktung. Eftersom rektor är forskningsobjekt framträder mest lärarkårens bild av rektor. Den bilden är inte fri från ideologi, privata agenda och

lärarkulturella attityder. Monroes bok är skriven från rektors utgångspunkt, medan Wahls bok är skriven utifrån en besökares perspektiv. Jag tyckte också att det var roligt att ha en amerikansk och en svensk författare eftersom en av författarna i Skolverkets översikt ondgör sig över att det "hemska materialistiska konkurrenstänkandet" kan ligga till utgångspunkt för en massa "otäck, dålig och osvensk" forskning om skolan och rektor. Jag raljerar lite nu men jag kan hypotetiskt tänka mig att några av de stora problemen i ledarskapet i skolan har universell inkluderande grund och att de i arbetet ges en oegentlig kulturell mening i politiska syften. Den sista delen av mitt empiriska material består av de empiriska undersökningar som gjorts inom ramen för de åberopade arbetena i Skolverkets studie.

### **1.3 Metod och avgränsning**

Uppsatsen är ett teoretiskt studium där jag enbart indirekt åberopar empirisk undersökningar gjorda av andra för att belägga och eller stärka mina slutsatser. För att uppnå syftet med uppsatsen kommer jag att nyttja innehålls- och begreppsanalys i min undersökning av det pedagogiska ledarskapet och dess begreppsliga beståndsdelar. Detta är nödvändigt för att sedan med argumentationsanalys pröva hållbarheten av påståendet att verklig pedagogisk förändring inte är möjlig utan ett transformerande ledarskap. Därvid kommer jag också visa att ledarskapsprocessen hänger ihop. Jag avgränsar uppsatsen så till vida att ledarskapsprocessen som bestämmer det pedagogiska ledarskapet helt fränser den politiska nivån, (som påverkar skolledaren och lärarkåren) kommunledningsnivån, (som påverkar skolledaren) och elevkåren (som påverkar lärarkåren). Jag undviker också att analysera informella ledare i lärarkåren utan förenklar genom antagandet att det alltid finns någon informell ledare som "bär" lärarkårens attityder.

## 2. Begreppsförklaring

### *Ontologi*

Läran om vad som finns eller läran om verkligheten. Ontologi är ett begrepp som täcker den diskussion kring metafysiska antaganden som krävs för att göra verkligheten begriplig. Innan jag genomför några som helst empiriska undersökningar, vare sig det är inom naturvetenskap, samhällsvetenskap eller humaniora, finns det ontiska antagande som jag måste postulera (försanthålla) för att överhuvudtaget kunna komma igång med någon undersökning. Två exempel på sådana frågor är: huruvida människan har en fri vilja eller är helt determinerad av sin biologiska natur, samt huruvida det finns en naturlig resp. social verklighet oberoende av oss eller inte. Detta är alltså frågor vi inte kan veta med hjälp av empiriska metoder.

### *Ontologisk individualism*

Inom samhällskunskapen innebär en så kallad stark ontologisk individualism att social förändring (social action) helt är beroende av individers handling och att så kallade strukturer inte finns överhuvudtaget. Svagare varianter accepterar att det finns strukturer och kanske till och med att de påverkar social handling, men då endast i mindre utsträckning än individers handlande. Lärarkåren, uppfattad enbart som summan av separat handlande individer, är en ontologisk-individualistisk definition av detta begrepp.

### *Ontologisk holism*

Inom samhällskunskapen innebär en så kallad stark ontologisk holism att social förändring (social action) helt är beroende av hur strukturer är formade och att individers handlingar inte överhuvudtaget finns oberoende av bestämmande struktur. Svagare varianter accepterar att individers handlingar kan särhållas från strukturer och kanske till och med att de påverkar social handling, dvs. att dessa handlingar kanske inte fullständigt bestäms av struktur. Lärarkåren, uppfattad som en struktur som går över summan av separat handlande individer och blir ett kollektivt handlande entitet, är en ontologisk-holistisk definition av detta begrepp.

### *Icke-transaktionellt ledarskap*

En beteckning på när en chef inte leder verksamhet. Detta är det första utvecklingsstadiet för ledare i teorin om det transformerande ledarskapet. Chefen är chef och inte ledare, men genom att börja förhandla (transaktion) med sina underlydande övergår hon eller han till att



vara en transaktionell ledare. Begreppet uppvisar likhet med ”låt-gå” ledarskapet i äldre teoribildning även om denna sistnämnda beteckning ses som ofullständiga begrepp i teorin om det transformerande ledarskapet.

### ***Transaktionellt ledarskap***

En beteckning på när en chef leder verksamhet genom att förhandla en och en med sina underlydande. Detta är det andra utvecklingsstadiet för ledare i teorin om det transformerande ledarskapet. Att ledaren leder genom förhandling en och en beror på ett psykologiskt tillstånd hos ledaren och att denne vill uppfylla de behov som tillståndet genererar. Begreppet uppvisar likhet med uppgiftsorienterat och personalorienterat ledarskap i äldre teoribildning även om dessa beteckningen ses som ofullständiga begrepp i teorin om det transformerande ledarskapet.

### ***Transformerande ledarskap***

En beteckning på när en chef leder verksamhet genom att skapa en vision, en agenda med värderingar som skall täcka och realisera verksamheten, tillsammans med sina underlydande. Detta är det tredje och sista utvecklingsstadiet för ledare i teorin om det transformerande ledarskapet. Att ledaren leder genom visionärt samarbete beror på att ledaren gått vidare och klarar av att se över de tidigare enkla psykologiska tillståndet hos ledaren. Begreppet uppvisar få eller inga begreppslikheter med tidigare begrepp inom äldre teoribildning.

### 3. Ledarskapet

*”Ansvar ska tas av någon, inte nästa år, nästa månad eller nästa vecka. Ordet är nu.”* – Mats Wahl ur ”Den vilda drömmen”

Varför talar vi om ledarskap? Vem behöver ledarskap? Vem kan, bör eller får vara ledare? Bernard Bass säger att det finns nästan lika många olika definitioner på ledarskap som det finns personer som försökt definiera begreppet.<sup>3</sup> Bass berättar att forskningen det senaste århundradet har gjort olika tolkningar av begreppet; ledarskap där ledaren är grupprocessens fokus, ledarskap som personlighet och dess effekter, ledarskap som konsten att skapa följsamhet, ledarskap som utövandet av inflytande över andras handlingar, ledarskap som en handling eller ett beteende, ledarskap som en form av övertalning, ledarskap som en form av maktrelation, ledarskap som ett instrument för måluppfyllnad, ledarskap som effekten av pågående interaktion, ledarskap som en roll på en differentierad rollista, ledarskap som upprätthållaren av en rollstruktur, ledarskap som en kombination av många element.<sup>4</sup> Bass själv bygger upp en allmänt hållen handboksdefinition som jag tar min utgångspunkt i. Han säger:

*”Leadership is an interaction between two or more members of a group that often involves a structuring or restructuring of the situation and the perceptions and expectations of the members. Leaders are the agents of change – persons whose acts affect other people more than other people’s acts affect them. Leadership occurs when one group member modifies the motivation or competencies of others in the group.”*<sup>5</sup>

Bass noterar dock i sammanhanget att en sådan abstrakt och kontextlös definition måste kompletteras med förklaringar av ledarskapets kontinuitet, kopplingen till handling och måluppfyllnad, begrepp som roll och position, förklaringar av förstärkningar av beteende och struktur.<sup>6</sup> Nedan skall jag genom ett hypotetiskt exempel visa hur ledarskapsprocessen kan se ut utifrån och den inkluderar såväl en handboksdefinition som kompletteringar till denna. Helheten som form kan med Bass ord kallas handlingscykelmodellen.

---

<sup>3</sup> Bass, Bernard M., *Bass & Stodgill’s Handbook of Leadership – Theory, Research and Managerial Applications*, The Free Press: New York, 1990 (1974), s.11.

<sup>4</sup> Bass, *Bass & Stodgill’s Handbook of Leadership*, s.11-18.

<sup>5</sup> Bass, *Bass & Stodgill’s Handbook of Leadership*, s.19-20.

<sup>6</sup> Bass, *Bass & Stodgill’s Handbook of Leadership*, s.20.

### 3.1 Sandslottet

Fyra vänner har tråkigt på stranden. De hade ursprungligen tänkt spela volleyboll, men planen är upptagen av ett gäng killar som de fyra tjejerna inte gillar något vidare. De sitter där och ältar sitt elände och allt blir tristare och tristare. Plötsligt far Lisa upp. Hon vankar runt en stund. Sedan plockar hon fram ett block och börjar rita. Hon ritar en skiss på slottet i askungen. Hon berättar inlevelsefullt om ett tillfälle då hon var i Amerika och deltog i ett strandprojekt där man just byggde ett sandslott som var över två meter högt. Hon berättar att hon minns hur de gjorde, vilka verktyg som behövdes osv. Hon frågar de andra: Ska vi göra det? [*Målet*]

Petra var med direkt men Anna och Eva undrade hur de skulle klara det hela och vem som skulle göra vad och så. Lisa berättar att det finns fyra olika arbetsuppgifter och att man kan varva dem, men att en måste vara ansvarig för varje del under hela tiden annars kan det halvbyggda slottet rasa för att någon byggt för snabbt på en viss punkt. Hon berättar också var de kan hitta verktyg och de bestämmer att Anna och Eva skall fixa verktygen, Petra får ordna tillstånd till bygget hos kommunens parkförvaltning medan Lisa fixar några hemliga överraskningar till vännerna. [*Planen*]

Åter på stranden berättar Lisa vad hon och de andra måste göra. Själv har hon köpt tre satser av askungens slott i lego och börjar sätta igång att bygga modeller så att alla kan se vad som måste göras i vilken ordning. De diskuterar också tidsåtgången lite grann och sätter upp rikt tider. De vill gärna bli klara innan natten faller. Under tiden som Lisa bygger kommer de andra till henne vid flera tillfällen för att diskutera hur man bäst gör saker. Några gånger föreslår Lisa möjliga lösningar men oftast peppar hon mest sina kompisar. [*Resurserna*]

Efterhand som prototyperna blir klara går Lisa över till att följa sina kompisar en i taget och delta i det direkta arbetet. Hela tiden sprider hon kunskaper hon haft med sig från amerikaresan och uppmuntrar de andra att prova nya lösningar. Genom detta får Lisa insikt i de problem varje del av skapande processen innebär. [*Återkoppling*]

När de så ska göra ett avbrott för middag. Säger Eva att hon förvisso tycker att det varit kul men att det var lite monotont och att hon fick se om hon skulle vara med efter middagen eller inte. Lisa berättade då att den hemliga överraskningen hon fixat bl a innebar att den lokala tv-stationen skulle komma och göra ett reportage på kvällen och att hon också troligtvis fixat så

att skolbandet skulle spela på stranden bredvid slottet. Slutligen skulle hon hämta upp fyra stycken t-shirts med texten Team Askungen på, nummer på ryggen och en bild på slottet på framsidan. Eva sa att hon nog skulle försöka komma då. [**”Justeringar”**]

Efter middagen hann de arbeta en timme innan tv-teamet kom. Journalisterna ville veta vem som kommit på allt och Anna och Petra pekade på Lisa. Lisa såg dock till att alla bilder togs på dem tillsammans och att alla i kompisgänget fick svara på frågor. När Lisa blev utfrågad sa hon att detta var något de gjorde tillsammans och att samarbetet aldrig skulle ha fungerat om de inte var så bra kamrater. [**”Förstärkningar”**]

När sedan bandet började rigga upp sin utrustning flockades folk från skolan kring Lisa, Eva, Anna och Petra. Sandslottet stod där färdigt. De var trötta men nöjda och de hade haft kul. Att de skulle hamna i centrum vid en spelning vid stranden hade ingen av dem kunnat förvänta sig när de satt där i morse och surade. [**Resultat**]

### 3.2 Handlingscykelmodellen

Denna berättelse har jag byggt upp kring handlingscykelmodellen eller The Task Cycle Model som Bass kallar den. Det ser ut enligt följande:

	<b>A Generic Task</b>	<b>Leaders</b>
<b>The Goal</b>	What do I do?	Envision and initiate change for the future
<b>The Plan</b>	How do I do it?	Solve novel problems resourcefully
<b>Resources</b>	How do I carry out the plan?	Modeling, mentoring and challenging
<b>Feedback</b>	How do I know I am performing?	Develop an awareness of the impact of the task
<b>Adjustments</b>	How do I fix my mistakes?	Use persuasion to gain and maintain commitment
<b>Reinforcements</b>	Satisfaction from achieving the task	Share rewards to supporting the change
<b>Result</b>	Task achieved	Change for the better

Tabell: Bass, *Bass & Stodgill's Handbook of Leadership*, s.320.

Jag har kapat bort de ovidkommande kolumnerna (som handlar om service och försäljning) och enbart haft kvar det som varje ledare måste tänka på när hon eller han leder.<sup>7</sup> Med exemplet och modellen vill jag visa att det är rimligt att anse att verklighet och teoretisk utgångspunkt stämmer väl överrens. Det är viktigt att det stämmer därför att resonemangen är själva grundbulten i teorin om det transformerande ledarskapet.

### 3.3 Det transformerande ledarskapet

I Skolverkets undersökning säger man: ”*Man lämnar alltmer synen på ledarskapet som en serie transaktioner inom en given ram för att istället se det som en transformerande kraft som kan ändra hela kulturen inom den organisation som människor arbetar.*”<sup>8</sup>

Den transaktionella ledarens utgångspunkt för sitt ledarskap är ett specifikt psykologiskt behov, antingen ett tävlingsbehov eller ett bekräftelsebehov.<sup>9</sup> Det finns två typer av transaktionella ledare. Den första, operatören, definierar sig själv genom sina segrar och förluster, medan den andre, team playern, definierar sig själv genom den respekt och uppmärksamhet han får från sina medarbetare. En gång i tiden talade man här om uppgiftsorienterade respektive personalorienterade ledare, men termerna är oprecisa och ordet transaktion stämmer bättre överens med vad som händer mellan ledare och ledd. Den transaktionella ledaren hanterar sina sociala relationer med medarbetare genom att förhandla genom ett belöningsystem där medarbetaren skall leverera i ett rationellt spel av typen tit-för-tat. Bass menar att team playern har kommit längre på väg i sin utveckling som ledare än operatören och därför har en större ”gottpåse” att ösa belöningar ur, dock är belöningarna främst materiella eller kvasimateriella och den förändring eller skapande som kan ske genom det transaktionella ledarskapet är endast av vad Bass kallar den första ordningen.<sup>10</sup>

Det finns också något som kallas för icke-transaktionellt ledarskap och som inte får blandas ihop med transformerande ledarskap. Tvärtom är det egentligen inget ledarskap alls och för kallades det ibland för låt-gå ledare, men det säger sig själv att en person som inte bedriver

---

<sup>7</sup> Bass, Bass & Stodgill's *Handbook of Leadership*, s.320.

<sup>8</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor – en forskningsöversikt*, Liber: Stockholm, 2000, s.87.

<sup>9</sup> Kuhnert, Karl W., *Transforming Leadership – Developing People Through Delegation, Improving Organizational Effectiveness – Through Transformational Leadership*, Bass, Bernard M. & Avolio, Bruce J. (Eds.), Sage: Thousand Oaks, 1994, s.10-25.

<sup>10</sup> Bass, Bernard M., *Leadership and Performance Beyond Expectations*, The Free Press: New York, 1985, passim.

något ledarskap knappast kan sägas ha en ledarskapsstil. Den chef som är icke-transaktionell i denna mening hanterar sociala relationer genom flykt. Orsakerna till detta kan vara inkompetens, att personen blivit bränd och saknar maktresurserna att stå emot informella maktstrukturer, eller att personen bedriver ledarskap fokuserat i ett annat arbetsområde och helt eller delvis har retirerat från detta område.

Den transformerande ledarens utgångspunkt för sitt ledarskap är övertygelsen om högre ideal och värderingar. Det är visionen av någon större och godare som är drivkraften och ligger utanför individen. Den transformerande ledarens offentliga agenda syftar att få den personliga övertygelsen kring de högre målen att smitta av sig och få de andra att anamma samma värden. Detta sker inte genom förhandling utan genom en kontinuerlig utveckling av medarbetarna där ledaren inte bara tjänar som ideal genom uppoffring och inspirationskälla genom att vara ett föredöme utan också genom att medarbetarna förväntas ta egna initiativ, engagera sig och arbeta självständigt mot de gemensamma målen. Belöningssystemets grund är immateriellt och den förändringskraft och skapandekraft som frigörs när medarbetarna anammar värderingarna och kämpar tillsammans mot de högre målen och idealen är vad Bass kallar av ”den andra ordningen”.<sup>11</sup> Varför är det transformerande ledarskapet så överlägset i en skolmiljö? Enligt min mening beror det på att det endast är under ett transformerande ledarskap som visionen och dess målsättningar ägs av både rektor och lärarkåren. Vi skall senare titta lite mer på vad ägandet av visionen betyder.

---

<sup>11</sup> Kuhnert, Karl W., Transforming Leadership – Developing People Through Delegation, *Improving Organizational Effectiveness – Through Transformational Leadership*, Bass, Bernard M. & Avolio, Bruce J. (Eds.), Sage: Thousand Oaks, 1994, s.10-25.

## 4. Skolkoden

”Ni är den nya divisionschefen’, hade överste Cathcart ohövligt rutit till honom tvärs över järnvägsdiket. ’Men inbilla er inte att det betyder nåt, för det gör det inte. Det enda det betyder är att ni är den nya divisionschefen.’” – Joseph Heller ur ”Moment 22”

### 4.1 Vad är skolkod för någonting?

”För svenska förhållanden har Arfwedson & Lundman (1984<sup>12</sup>) lanserat begreppet **skolkod** för dessa fenomen. Forskningen har jämförts inom ramen för projekten SOL (’Skolan och lärarna’) och SKARP (’Skolans arbetsplatsproblem’). De båda forskarna ser de studerade fenomenen ur ett organisationsperspektiv. Skolkoden beskriver lokalt utformade tanke- och handlingsmönster. Den summerar vad man får och inte får göra i det dagliga arbetet – en slags oskriven lag, men trots detta en dominerande riktningssivare. Skolkoden kan i gynnsamma fall befrämja skolutveckling. Ibland har den dock kommit att neutralisera eller t.o.m. motarbeta förändringar, t.ex. i samband med införandet av nya läroplaner.”<sup>13</sup>

Det skulle också kunna uppfattas som en definition av hur mycket informellt ledarskap som tillåts samexistera med skolledningen och inom vilka områden. Vidare upprätthålls och reproduceras skolkoden av några få starka individer vid skolan, s.k. kodbärare. Försvaret av koden innebär att s.k. kodbrytare exkluderas.<sup>14</sup> Detta är dock inget val, dvs. det är ingen överenskommelse mellan jämbördiga parter, inte heller, förmodar jag, toppar lösningen preferenslistan för någon av de rationella aktörerna. Min tes är, vilket vi skall titta mer på i nästa kapitel, att lärarkåren som en grupp i viss utsträckning använder sina maktresurser, att vara de som står i klassrummen, till att driva igenom detta kontrakt därför att skolledningen (enligt lärarna) antingen inte bedriver något pedagogiskt ledarskap (icke-transaktionellt ledarskap) eller försöker bedriva ett felaktigt pedagogiskt ledarskap (transaktionellt ledarskap). I det här sammanhanget är det också rimligt att anta att skolledningen antingen har blivit eller kommer att bli föremål för exkludering och att de identifieras som kodbrytare av kodbärarna.

---

<sup>12</sup> Malténs litteraturlista visar dock att Arfwedson behandlat ämnet i en bok redan 1983 i alla fall om man får tro titeln på densamma, *Varför är skolor så olika? – en bok om skolkoder*, fast det är väl kanske bara ett slarvfel från Malténs sida eller så är arbetet från 1983 snarare en prolegomena till arbetet från 1984.

<sup>13</sup> Maltén, Arne, *Det pedagogiska ledarskapet*, Studentlitteratur: Lund, 2000, s.123.

<sup>14</sup> Maltén, *Det pedagogiska ledarskapet*, s.123-126.

I detta läge kan vi med det sunda förnuftet redan gissa oss till att de skolkodsmässiga förhållanden som Maltén (2000) kallar ”*i gynnsamma fall befrämja skolutveckling*” borde komma från antingen initierad, betrodd och/eller fungerande skolledare, eller när så inte är fallet, underifrån från lärarna under förutsättning att de har kodbärarnas acceptans. Vad gäller de fall då skolkoden neutraliserar eller motarbetar förändringsarbete har Gunnar Berg (1995) i sin forskning upptäckt ett speciellt förhållande:

*”Lärare kontrollerar undervisningens innehåll och form, skolledare kontrollerar administration och den löpande förvaltningen. Givet detta följer ’osynligt kontrakt’ mellan skolledare och lärare med följande (här något tillspetsade innehåll): Administration och förvaltning överläts åt skolledare under förutsättning att skolledare inte lägger sig i undervisningens innehåll och form.”<sup>15</sup>*

Jag vill kommentera detta genom att säga att det faktiskt finns två sätt att tolka detta. Den första tolkningen är att det osynliga kontraktet i Bergs mening bara är en specifik och lokalt anpassad version av vad som innefattas i begreppet skolkod, dvs. att en skolkod ibland och i vissa skolor kan vara såsom ett Bergskt kontrakt, men oftast är såsom Arfwedson menar. Den andra tolkningen är att skolkod i Arfwedsons mening (såsom den framträder i citatet på s. 13) och det osynliga kontraktet i Bergs mening står i polemik, dvs. att Berg värjer sig mot Arfwedsons skolkod med införandet av det osynliga kontraktet begreppet.

Vilken tolkning är rimligast? Berg (1995) säger mot slutet av sin undersökning att tesen om det osynliga kontraktet inte kan bekräftas men inte heller motbekräftas.<sup>16</sup> Det är möjligt att Berg haft den andra tolkningen som hypotes i en av sina undersökningar, men att den faller. Därmed verkar den första tolkningen vara klart rimligast. Skälet för att jag tar upp detta och klargör det är för att författarna till Skolverkets monografiserie är mycket mångtydiga och brister kanske lite grann i noggrannhet med begreppshandlingen när de jämför olika forskningsbidrag. Låt mig ge ett par exempel:

*”När det så kommer till de ’verkliga’ förändringarna, (...), beskriver Sarason (1980) problemet på ett sätt som väl sorterar under Bergs ’det osynliga kontraktet’ mellan lärare och skolledare.”* Därefter följer en beskrivning av rektor som helt exkluderad från allt pedagogisk

---

<sup>15</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.152-153.

<sup>16</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.153.



förändringsarbete.<sup>17</sup> ”Möjligen verkar här det fenomen som Berg (1995b) kallar ”osynliga kontraktet” mellan lärare och rektor. Enligt detta tycks det finnas en tyst överenskommelse där lärarna respekterar rektors ledarskap så länge det inte går in på deras revir – undervisningen.”<sup>18</sup>

De båda översta exemplen kännetecknas av en stark skolkod som exkluderar skolledningen från det pedagogiska förändringsarbetet. I första fallet sägs det inte rakt ut om man talar om specifika fall eller om man menar att detta är ett allmängiltigt tillstånd, men nämmandet av ’*verkliga förändringar*’ i förhållande till, får vi väl ändå anta, pseudoförändringar pekar mot riktningen av att man menar att ingen verklig förändring utgår från lärarkåren ensamt. Det sista exemplet är ganska så rakt på sak. Det är för mig okänt om Berg verkligen skulle skriva under på denna tolkning eller om Skolverkets forskare här har gjort en alltför snäv tolkning. Oavsett förvillning och otydlighet är det möjligt att tolka dessa exempel som uttryck för specifika skolkoder under specifika omständigheter och därmed går den tolkning som utgår från Arfwedson (citatet på s.13) fri och det blir den jag håller mig till i resten av arbetet.

#### **4.2 Skolkoden som arena för sociala roller**

Om jag väljer att definiera en människa som en individ, som definieras genom de begrepp som jag låter bestämma vad en människa är, så utgår jag från människan såsom en ”black box” – en varelse tömd på allt socialt innehåll, en liten social atom. Varje sådan människa kan sedan sättas in i ett specifikt sammanhang och en specifik miljö. Om jag sätter in flera sådana människor i en specifik miljö, skolan, och bestämmer det specifika sammanhanget till att det finns två olika roller. Låt den ena ha rollen som skolledare och de andra ta rollen som lärare. Socialpsykologen Georg H. Mead, menade att människan är den enda varelsen som både kan uppleva fenomen och vara medveten om denna upplevelse. Hon kan såväl forma sina handlingar utifrån förväntningar, men också anpassa sina förväntningar till (tidigare) handlingar. Hon är i stånd att inte bara reflektera över objekt utan också över sig själv. Denna självreflektion tillsammans med spelet mellan handling och förväntning upplåter möjligheten till bilden av ”den generaliserade andre” hos människan.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.154.

<sup>18</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.97-98.

<sup>19</sup> Cuff, E.D. & Payne, G.C.F. (Red), *Samhällsvetenskapliga perspektiv*, Korpen: Göteborg, 1992, s.125-127.

Följden av detta resonemang är att människan när hon upplever och agerar i sin omvärld tolkar andra människor utifrån sin självkänedom. Eftersom varje människa gör det och kommunicerar med varandra skapas symboler eller bilder som får kännetecknas som definitioner eller t o m idealtyper för identifiering. Denna form av prövande och offentlig identifiering är både inkluderande och exkluderande. Den inkluderar det som blir bejakat av flertalet och exkluderar det ovanliga. På så sätt skapas det kluster av regler som styr social interaktion, av vilka sociala normer är en av de vanligaste formerna. Mitt här konstruerade teorifragment talar också om varför sociala normer är underförstådda samtidigt som de uppfattas som så självklara för den som följer de – självkänedomens och kommunikationens av symboler.

Erving Goffman, en framstående sociolog i Meads spår, menade att många mer kvantitativa erfarenheter var rätt enkla att förstå och förmedla socialt, men att processer som attityder, relationer och karaktärsdrag var det betydligt mer komplicerade. Därför förespråkade han en teoretisk utgångspunkt som gick ut på människan antog en roll och sammanhanget, dvs rollinnehavaren och publiken, var scenen. Att ha en roll innebar att förmedla dess innebörd och mening i scensammanhanget. Roll behöver inte vara en yrkesroll utan Goffman menar att vi hela tiden spelar roller, olika men ändå aspekter av vår egen sammansatta identitet.<sup>20</sup> Om vi går tillbaka till det jag inledde detta kapitel med, nämligen lärarna och skolledaren så är det så att deras respektive roller konstitueras av respektive individs självmedvetenhet och tolkning av den egna rollen, men det räcker inte. Rollerna påverkas också av hur andra tolkar den, i skolledarens fall, den bild hans utbildare gav honom, andra skolledares, samt varje enskild lärare, samt lärarkåren som kollektiv. Så som teorifragmentet är konstruerat kan vi naturligtvis fylla i nästan oändligt mer, som t ex elevernas bild, samhällets bild o s v. Alla dessa förväntningar på skolledarrollen får sägas vara det som konstituerar den i någon form av abstrakt objektiv mening. Den är dock inte relevant inom det specifika sammanhang vi intresserat oss för, nämligen skolkoden.

Skolkodens utseende är funktionen av skillnader och samstämmigheter mellan skolledningens och lärarkårens förväntningar på skolledarrollen resp. lärarrollen. Om större delen av lärarkåren har en annan uppfattning än skolledningen om skolledarrollen så kommer det uppstå konflikt, samma sak om det gäller lärarrollen. Skolkoden finns alltid eftersom den

---

<sup>20</sup> Cuff, E.D. & Payne, G.C.F. (Red), *Samhällsvetenskapliga perspektiv*, s.151-154.

konstitueras av det sociala spelet. Skolkoden kan anta olika skepnader, en sådan som allvarligt försvarar det pedagogiska förändringsarbetet, är det Bergska ”osynliga kontraktet”.<sup>21</sup> Denna form är inte riktigt bra. Den ser på ytan ut som samstämmighet och det råder ett lugn, något var praktiserande lärare i och för sig uppskattar, men denna variant innebär ett exkluderande av skolledningen från det pedagogiska förändringsarbetet. Det förändringsarbete som trots detta kan ske i en sådan specifik miljö går genom kodbärarna och förutsätter att de är intresserade av förändring. Jag kommer senare att visa att detta olyckligtvis ofta inte är fallet i just dessa typer av miljöer, då uppkomsten av själva det exkluderande osynliga kontraktet kan härledas från ett behov av trygghet och stabilitet, och fokus i nuet snarare än framtiden.

Det är inte så enkelt att ta reda på om det finns ett exkluderande ”osynligt kontrakt” i skolkod eller inte. Om det råder anarki inom det pedagogiska arbetsområdet skulle det kunna vara ett tecken, men jag tror inte det är så vanligt. Snarare är det allmängods inom organisationssociologin att det finns en ”autonom” normaliseringsstrategi – ett uttryck kan vara ”vi leker förändring men ändrar ingenting”. Det kanske allvarligaste problemet är att då skolkoden som Arfwedson beskriver<sup>22</sup> den är kontextuellt bunden men samtidigt hela tiden satt i evig förändring, genom t.ex. kontinuerligt utbyte av personal och förändringar i samspelet skola och samhälle, så är det svårt att avgöra vilken grad av inklusion och exklusion som gäller mellan lärarkår och skolledning. Det av Berg använda ”osynliga kontraktet”-begreppet så som jag visat upp det i denna uppsats och som jag tycker att det behandlas i Skolverkets monografi<sup>23</sup>, ger inte utrymme för någon flytande skala utan förutsätter skolledningens fullständiga reträtt från det pedagogiska arbetsområdet. Min slutsats utifrån vad jag sagt är att tillståndet begreppet hänförs till är antingen mycket ovanligt eller så svårt att operationalisera att vi får svårt att finna när det föreligger. Jag anser också att den är vetenskapligt mindre intressant eftersom den inte tar upp flytande ytor till behandling. Jag kommer därför från och med nu överge begreppet ”osynligt kontrakt” i Bergsk mening och istället använda dikotomin ”inklusion - exklusion” som mycket bättre karakteriserar de flytande förhållandena i makt men också bättre täcker skillnaden i alla de ting och förfaranden som ger inflytande i relationer.

---

<sup>21</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.97-98.

<sup>22</sup> Lahdenperä, Pirjo, *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? – En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*, HLS: Stockholm, 1997, s.48 (i fotnot).

<sup>23</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.135-158.

### 4.3 Var ligger oenigheten om skolkoden?

Lärarkåren kommer utifrån vad som tidigare sagts om förväntningar på rollen tolka den i skenet av den egna rollens behov och förväntningar. Skolledaren kommer inledningsvis att utgå på sina egna förväntningar från den egna rollen (här ingår hans eller hennes uppfattning om mandatet, visionen, hur man leder människor, samt den egna pedagogiska förmågan), därefter kommer skolledaren direkt eller indirekt få feedback från lärarkåren och de olika förväntningarna på rollen speglas. Vad händer nu? Det beror på. För det första beror det på hur långt parternas rollbeskrivningar står ifrån varandra. Det kommer troligtvis att avgöra ton och takt på den efterföljande diskussionen och därmed kommer de psykologiska egenskaperna hos skolledaren avgöra vad som händer. Denna punkt handlar dock främst om stridsvilja och uthållighet. Den andra är viktigare. För det andra beror det på vilket ledarskap skolledaren bedriver; icke-transaktionellt, transaktionellt eller transformerande. Låt oss titta på några hypotetiska situationer och se hur skolledarens typ av ledarskap kan påverka var visionen för det pedagogiska arbetet hamnar.

#### *Funktionen icke-transaktionellt ledarskap – rollbeskrivning ”låt-gå”*

Vi tänker oss en skola där skolledaren retirerat in i sitt administrativa tjänsteområde och inte själv ägnar pedagogisk förändring någon större tanke. Lärarna kommer med all säkerhet ställa sig frågan varför skolledningen gör så. Jag tänker mig två huvudsakliga typsvar. Det första handlar om *skolledningens kompetens*. Antingen man anser att skolledningen saknar pedagogisk kompetens eller så är skolledningens flykt en ren konfliktskygghet som härrör från bristande allmän ledarskapsförmåga. Den andra handlar om *externa faktorer*. Där kommunnivå, ombyggnationer etc. tvingar skolledningen att prioritera administration och så s överge det pedagogiska utvecklingsarbetet. Lärarkåren kommer inte att stillatigande se på när den ledarskapsmässiga anarkin breder ut sig på deras arbetsplats. Informella ledare, s.k. kodbärare, kommer ”kliva fram” och styra det pedagogiska arbetsområdet. Kommer detta att betyda att ingen förändring tillåts, eller att en massiv experimentell verksamhet sätts igång av lärarkåren? Det finns inga entydiga svar rent logiskt. Snarare skall vi dra slutsatsen att den funktionella effekten i detta fall, vilket är en fullständig exklusion av skolledningen, ger vid handen att det pedagogiska förändringsarbetets natur ligger helt i händerna på de tillfälliga krafter som får kontroll över dem. Därmed ligger också visionen i händerna på, och enbart i händerna på, lärarnas kodbärare.

### *Funktionen transaktionellt ledarskap – rollbeskrivning ”styr och ställer”*

Vi tänker oss nu en skola där skolledningen presenterar en vision av det pedagogiska arbetet, både dagligt och förändringsvisionärt, för sin samlade lärarkår. Därefter försöker den genomdriva förändringen genom direktiv, och med hjälp av straff och belöning. Här håller skolledningen visionen helt i sina egna händer och har i praktiken inkompetensförklarat lärarkåren pedagogiskt. Det finns olika saker som kan hända här. För det första skulle kodbärarna kunna acceptera direktiven men jag uppfattar det som ett mycket ovanlig lyckoskott. Det finns dessutom risk att lärarkåren ändå reagerar negativt till förändringen eftersom den saknar delaktighet. Den har ju i slutändan genomförandemakten i klassrummet. Det andra och mycket troliga händelse förloppet är en konfliktsituation som innebär att lärarna inte genomför förändringen. I sin förlängning kan visionen erövrats av lärarkåren i och med att man tvingas att helt exkludera skolledningen från fältet. Lärarkårens uppfattning om skolledningens kompetens är viktigt, men inte lika viktigt som i det tidigare tänkta fallet. Det beror på att något viktigare är på tapeten, nämligen frågan om skolledningens roll. Det är rimligt att anta att lärarkåren inte accepterar att skolledningen har lagt vantarna på den pedagogiska förändringen som ju kan man ju argumentera är en del av deras vardagliga verksamhet att förändra.

### *Funktionen transformerande ledarskap – rollbeskrivning ”få med sig”*

Vi tänker oss nu en skola där skolledningen undersöker och försöker klassificera var enskilda lärare står i synen på det pedagogiska förändringsarbetet. Därefter bjuder skolledningen in ett fåtal, en pedagogiskt innovativ spjutspets till ett förmöte där man tillsammans fastställer typområden och frågeställningar för en större konferens. Därefter åker hela personalstyrkan på konferens och benar tillsammans ut två saker. För det första fastställer man en gemensam värdegrund för den dagliga pedagogiska verksamheten som alla ska följa, och för det andra fastställer man en gemensam vision för det pedagogiska förändringsarbetet. Här fastställs både innehåll och genomförande. Skolledningens ansvar blir här främst att coacha, lyfta fram, påminna om och vara bärare av visionen. Lärarkårens ansvar blir att genomföra, experimentera och sprudla fram nya idéer. När så lärarkåren ställs inför dessa processer är det svårt att se ett enat motstånd mot skolledningen främst därför att lärarkåren är delaktig och medansvarig i hela processen. Det finns dock två saker att kommentera. För det första kan jag tänka mig ett enda läge där hela lärarkåren vägrar. Det är om hela lärarkåren genomsyras av en önskan att inte göra några som helst förändringar. Detta misstänker jag är extremt ovanligt, men kan ske antingen om man redan har en fungerande tågordning med förändringsarbete och

processen vore som att uppfinna hjulet igen, eller att lärarkåren har hamnat i ett svårt försvarsbeteende vilket skulle kunna vara fallet om den utsatts för hårda angrepp av någon tidigare transaktionell ledare. Jag finner det rimligt att lärarkåren i allmänhet kan acceptera skolledarrollen så som den framstår här, som den som initierar ett gemensamt projekt snarare än den som försöker driva igenom sin egen agenda, däremot skulle det kunna vara rimligt att tro att en transformerande skolledare som lärarkåren anser ha bristande pedagogisk kompetens fortfarande kan få svåra problem i processen.

Om man jämför de tre situationerna och accepterar utgångspunkten att de är hypotetiska fall kan man dra slutsatsen att det är rimligt logiskt att anta att lärarkårens attityd till pedagogiskt förändringsarbete ceteris paribus kommer att påverkas av vilken typ av ledarskap skolledningen bedriver. Vidare är det logiskt giltigt att påstå att detta ledarskap kommer att påverka vem som håller visionen för arbetet i sin hand. Det verkar också vara så att det finns en andra premiss vid sidan av skolledningens ledarskapstyp, nämligen lärarkårens uppfattning om skolledningens pedagogiska kompetens.

Monroe säger: ”*Det viktigaste är att ledaren inte bara fortsätter att tro på drömmen och behovet att förverkliga den, utan också att han eller hon lyckas med kraftprovet att aldrig tvivla, beroende på de bakslag och misslyckanden som oundvikligen inträffar, liksom på de krav som tränger sig på från livet, tiden, folk och privatlivet. Men ledarens jobb är att bemästra dessa tvivel och fortsätta kämpa.*”<sup>24</sup>

Enligt min mening handlar detta om ledarens attityd och de signaler som emanerar från honom eller henne. Monroes empiriska påstående pekar mot vikten av att vara en förebild, att lyfta och bära värderingar och frågor, att coacha och att stödja i förändringsprocessen. Det är viktigt att understryka hur väl detta ligger i linje med hur en transformerande skolledare skulle kunna agera. Det vi ska ta med oss till nästa kapitel är att en skolkod finns där av ett skäl, men att dess form och innehåll kan variera. De viktigaste slutsatserna för min undersökning är i vilken grad skolledningen inkluderas eller exkluderas från det pedagogiska arbetsområdet. Denna effekt är resultatet av en relationell kommunikation där skolledarens ledarskap, chefsroll, ledarskapskvalitet uppfattas på ett visst sätt av lärarkåren beroende på läge och

---

<sup>24</sup> Monroe, Lorraine, *Våga leda i skolan! – en personlig berättelse om ledarskap som förändrar*, Natur och Kultur: Stockholm, 1998, s. 49.

kontext. Hypotetiskt är det också redan här möjligt att misstänka att denna påverkan är ömsesidig och att lärarkåren själv också påverkar relationen.

## 5. Lärarkåren

*”Kronisk ånger – alla moralister är ense på den punkten – är en i allra högsta grad icke önskvärd känsla. Om man uppför sig illa, ska man ångra sig, göra bot i den utsträckning man kan och ägna sig åt uppgiften att uppföra sig bättre nästa gång. Under inga förhållanden ska man sätta sig och grubbla över de fel man gjort. Att rulla sig i smutsen är inte bästa sättet att bli ren.” – Aldous Huxley ur ”Du sköna nya värld”*

### 5.1 Vad är egentligen lärarkåren?

Är det så som vissa ontologiska individualister anser – att det inte finns någon lärarkår per se utan att begreppet enbart täcker en uppräkningslista av individuella lärare från den första till den sista? Vad jag sagt tidigare om skolkoden och om den kommunikativa process som skapar lärarkårens normer innebär att jag tar min ontologiska utgångspunkt i holismen. Vad är då lärarkåren? En forskningsansats som redogörs för i Skolverkets studie bygger på etnografiska studier av lärarsocialisation. Hurshs (1995) slutsatser dragna från den analysen är att den rådande lärarkulturen har ett innehåll som domineras av liberalism. Det innebär en betoning av individens valfrihet, konkurrens och ett instrumentellt pragmatiskt förhållningssätt. När det färgar arbetet i skolan ses skillnader i utbildningsmönster som individuellt och personligt betingat snarare än som ett uttryck för grundläggande intressen i samhället.<sup>25</sup>

Dessa normer i lärarkåren formeras och reproduceras i en socialiseringsprocess som är relativt stel. Det är ingen hemlighet att dessa värden har reproducerats i lärarkåren sedan införandet av folkskolan på 1800-talet. Denna ”institutionella attityd” som jag valt att kalla det är starkt förknippad med yrkesidentitet och dessa tillsammans leder sedan fram till det Hargreaves (1996) kallar lärarkultur. Lärarkulturer är det sätt på vilket lärarna i lärarkåren hanterar det pedagogiska arbetsområdet.

---

<sup>25</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.135.

## 5.2 Vad är lärarkulturer?

Hargreaves skiljer mellan fyra olika lärarkulturer; den individualistiska, den balkaniserade, den påtvingat kollegiala, den samarbetande. Han menar att de är avgörande för graden av stabilitet respektive förändring i lärarnas undervisningsmönster. Dessa fyra bilder är naturligtvis ideala, varje verklig kontext är naturligtvis unik, men är fruktbar som fond att ställa upp visa empiriska mönster mot.<sup>26</sup>

**Den individualistiska kulturen** innebär att varje enskild lärare väljer själv hur undervisningen skall skötas. Var och en undervisar ensam i sin lärosal och ingen annan lägger sig i, eventuella återkopplingar från kollegor är mycket sällsynta. I personalrummet kompenseras isoleringen genom det goda kamratskapet och ibland skojande om elever, föräldrar och skolledning. Man tipsar varandra om material och metoder man använt men man kommer inte in på pedagogiska diskussioner av övergripande karaktär eller på det egna undervisningsmönstret.<sup>27</sup>

**Den "balkaniserade" kulturen** innebär att samarbete mellan lärare sker enbart i små grupper. Grupperna, oftast ämnesgrupper, hålls samman av speciella särintressen som behöver försvaras och hävdas gentemot andra grupperingar på skolan. Statuskillnaden markeras och lärarna träffas främst i sina grupper. De förtätade kontakterna inom den egna gruppen minskar individualismen i förhållande till den individualistiska kulturen.<sup>28</sup>

**Den påtvingat kollegiala kulturen** innebär att det finns en uppsättning regler på skolan som bestämmer hur samarbetet skall ske. Det kan vara att skolledningen fastställt konferenstider, ämnesområden som skall diskuteras – t ex pedagogiska samsynsdiskussioner – eller gemensamma aktiviteter som skall planeras och genomföras. I bästa fall kan denna kultur vara ett övergångsskede till ett reellt och av lärare upplevt behov av samarbete. I värsta fall kan det slå ihjäl alla spontana samarbetsinslag som eventuellt funnits tidigare på skolan. Avsikten från skolledningens sida kan vara att minska nuorienteringen och individualismen och förstärka förändringskraften, men effekterna kan utebli. Risken är att lärarna uteblir mentalt och bara pliktskyldigt fysiskt medverkar.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.136.

<sup>27</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s. 137.

<sup>28</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s. 137.

<sup>29</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s. 137-138.



**Den samarbetande kulturen** innebär att lärarna själva tar initiativ till förbättringar av undervisningen och driver utvecklingsprocesser på skolan. Drivkraften bakom samarbetet är att det anses avgörande för utvecklingen av yrkesrollen och det är en löpande process ej styrd i tid och rum av regler. Resultatet av utvecklingsarbetet är svårt att förutse eftersom kontakterna finns mellan individer i grupper över alla ämnesfält. Lärare och skolledare talar med varandra om undervisningspraktiska frågor istället för att uppehålla sig vid administrativa och sociala frågor. Skolledare och lärare tar fram undervisningsmaterial tillsammans och *observerar varandras undervisning*<sup>30</sup> och ger värdefull respons på tänkbara förbättringsmöjligheter.<sup>31</sup>

Hur skall man nu se på Hargreaves teorifragment? Jag är välvilligt skeptisk. Det som helt saknas här är en klar skiljelinje mellan vad som är lärargenererat i lärarkulturen och vad som är skolledningsgenererat. Det betyder enligt min mening att Hargreaves resonemang stående för sig självt så som han vill ha det inte räcker för att begripliggöra lärarkårens formering och dess relation till skolledningen. Jag anser att den individualistiska respektive balkaniserade lärarkulturen är de enda som egentligen existerar i ett "urförhållande", dvs. innan en skolledare satt sin prägel eller försökt sätta sin prägel på verksamheten. Den påtvingade kollegiala kulturen är ju i verkligheten inte en riktig kultur utan ett tillstånd inducerat av skolledningen, medan de två första är tillstånd då skolledningen är frånvarande. Den sistnämnda, samarbetande kulturen, är den optimala enligt Hargreaves. Problemet är att den så som den beskrivs är lite verklighetsfrämmande. Hur ofta sker verklig organisationsförändring som en spontan gräsrotsrörelse?

Lorraine Monroe säger: *"Jag har funnit att en ledare inte kan vänta in en gemensam åsikt som stöd, innan hon börjar med förnyelsearbete. Om man gör det kommer aldrig någonsin något hända."*<sup>32</sup> Och vidare: *"Jag har undervisat i, lett, talat i och gett råd åt skolor över hela USA och i många främmande länder. Jag har aldrig funnit en skola, hur sjabbig den än verkat vid första anblicken, vara helt renons på begåvade, energiska, medarbetare som var villiga att 'göra kreativt galna' saker för eleverna. Men inga medarbetare i någon organisation kommer att göra någon ansats att ställa upp med det där lilla extra, om inte deras ledare uttryckligen*

---

<sup>30</sup> Notera orden *varandras undervisning* Hargreaves som kommer från den anglosachsiska skolvärlden förutsätter naturligtvis att rektor undervisar i skolan. Där till skillnad från här anses skolledningens undervisningsplikt vara en nödvändig om än icke tillräcklig förutsättning för att denna skall kunna upprätthålla sin pedagogiska spänst och leda det pedagogiska arbetet vid skolan.

<sup>31</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.138.

<sup>32</sup> Monroe, *Våga leda i skolan!*, s.199.

*inbjuder till förnyelsearbete och välgenomtänkta risktaganden, och stöttar dem i deras fantastiska idéer, och själv personligen är ett föredöme vad gäller önskvärt beteende.”<sup>33</sup>*

Vad har vi för skäl att tro att det är så? Vi är åter tillbaka i det transformerande ledarskapet jag talade om i det första kapitlet. Lärarna kan mycket men det kan inte skapa förändring helt på egen hand. Speciellt inte med en icke-närvarande icke-transaktiv ledare, men inte heller med en transaktiv ledare som bara pratar *om att förändra* men skjuter över allt på lärarna utan mål, mandat eller riktning. Visionen – lärarna kan tänkas behöva visionen och en ledare som kan visualisera, guida och coacha dem i deras utvecklings- och förändringsarbete. Helt enkelt någon som hjälper dem bli dem de vill vara. Det behövs en transformerande ledare. Jag anser att Hargreaves utgångspunkt saknar det perspektivet. De värderingar en transformerande skolledare sprider kommer också, genom lärarna, att ändra lärarkulturen från den individualistiska - balkaniserade till den samarbetande.

Är lärarkåren generellt sett intresserad av att gå från en individualistisk eller balkaniserad lärarkultur över till en samarbetande kultur? Svaret är nog att det beror på kontexten. Hargreaves talar om tre olika typer av individualism<sup>34</sup>; påtvingad, strategisk, och självvald. De första två varianterna handlar ofta om problematiska situationer i nuet som tidsbrist eller en konflikt mellan lärarkår och skolledning. Den sistnämnda kan däremot ha pågått mycket länge och är riktad mot framtiden såtillvida att lärarna själva anser situationen positiv. Jag kan bara spekulera om bakgrunderna till den sistnämnda och jag kan inte svara på hur vanlig den är egentligen. Några tankar kan vara att ett konflikt- och samarbetsklimat som bygger på undvikande har befästs på skolan. Det kan t ex finnas mängder av olösta konflikter som legat länge och grott och som gör samarbete otänkbart. Det är egentligen inte så viktigt att reda ut.

Vad som är synnerligen viktigt är snarare det organisations sociologiska påståendet att en organisation som fått lite tid på sig att stagnera (i motsats till förändras) ofta självgenererar en inre bevarande rationalitet som är ytterst traditionalistisk och konservativ. I skolans värld beskrivs det enligt min mening bäst av Arfwedson och Lundman (1984) när de förklarar denna nödvändiga stabilisator som skolkoden innebär, som en effekt av den turbulens som de historiska förändringarna och anpassningskraven gett upphov till i skolan. De går t o m så

---

<sup>33</sup> Monroe, *Våga leda i skolan!*, s.193.

<sup>34</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.171.

långt som att säga att det troligen inte går att förändra en skolkod radikalt på kort sikt.<sup>35</sup> Är det då omöjligt att ändra en skolkod och därmed lärarkodens attityder? Det är inte det i andra organisationer så jag finner det orimligt att skolvärlden skulle vara ensamt om att vara oföränderligt. Däremot håller jag med Arfwedson och Lundman och vill utveckla med att hävda att det är transaktionella ledare som skulle vilja försöka förändra på kort sikt och deras angreppssätt, som jag redan visat, är högst konfliktorienterat och verkar vara en rimlig slutsats att det klingar illa hos lärarkåren. Därmed är den hypotesen befast genom Arfwedson. Vad nu gäller transformerande ledare är situationen annorlunda. De försöker påverka och förändra värderingar och attityder på djupet vilket borde båda gott vad gäller att förändra lokala skolkoder. Det är dock en process som tar tid.

När det gäller fungerande delgivande kommunikation i samarbetande skolkulturer menar forskaren Nia (1998) att där fungerade skolledaren som modell för sättet att lyssna, delge, skratta och berömma.<sup>36</sup> Det är ganska tydligt att utgångspunkten är tagen från Sigmund Freuds arbeten. Vi är fortfarande barn som identifierar oss omedvetet via föräldrarollen där skolledarens roll transcenderar denna. Detta är alltså enligt mig ännu ett stöd för mitt påstående att det transformerande ledarskap innebär ett stort mått av ledarskap genom föredöme och att fortplanta värderingar och idéer till sina medarbetare. Lortie (1975), en amerikansk forskare, menar att lärarkårens åskådning kännetecknas av konservatism, individualism och nuorientering. Han pekar på förhållanden i yrkets historia, rekrytering och socialisering som förklaringar till dessa förhållanden. Han visar också att majoriteten av de tillfrågade lärarna i olika undersökningar valt läraryrket för att få utveckla medmänniskor, bara ett fåtal gjorde det pga ämnesmässiga intressen. Analysen visar att lärarkåren gärna konserverar de rådande individualistiska eller balkaniserande kulturerna och arbetsformer som likriktade lärares undervisningsmetoder stärkte denna process.<sup>37</sup> Om nu lärarkåren i sin skolkod konserverar individualismen, arbetsformer, och didaktik så är min enda logiska slutsats att en ändring måste komma från två håll, utifrån (pedagogisk ledare) och inifrån (pedagogiska experiment). Detta skall vi nu ta med oss till det sista kapitlet där vi ska undersöka hur skolledningen måste bete sig för att kunna bedriva ett transformerande ledarskap och bedriva ett förändringsarbete.

---

<sup>35</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s. 148-149.

<sup>36</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s. 141.

<sup>37</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.145-147.

## 6. Skolledaren

*”And this should be taken as a general rule: it rarely or never happens that a republic or kingdom is well organized from the beginning, or completely reformed, with no respect for its ancient institutions unless it is done by one man alone.”* – Niccoló Machiavelli from “The Discourses on the First Ten Books of Titus Livius”

Ordet skolledare refererar till ledare och skola. Det är ett sammansatt begrepp där ”skola” skall uppfattas som den specifika organisation, eller bättre, den sociala miljö där ledaren verkar. ”Ledare” kan uppfattas som en roll en människa kan ikläda sig. På den rollen läggs sedan krav och förväntningar – dessa är som man säger man dubbelt konstitutiva, dvs. vad rollen innebär definieras inte bara av den som har den utan av alla de som interagerar med den. Därför kan vi förstå Skolverkets studie när man skriver:

*”Skolledarnas möjligheter att leva upp till de nya kraven och förväntningarna är avhängigt av varje enskild skolledares kvaliteter men även av den ledningsorganisation i vilken den enskilde skolledaren ska verka. Idealt behöver ledningsorganisationen utformas utifrån utgångspunkten att den ska underlätta förverkligandet av skolans pedagogiska ambitioner.”*<sup>38</sup>

Skolverket nämner Dalins indelning (1982) i skolledarens arbetsområden i följande grupper; administrativa, sociala, och pedagogiska.<sup>39</sup> Det är det pedagogiska arbetsområdet med tillhörande ledarskap som denna uppsats i första hand handlar om. När Skolverkets studie talar om *nya krav och förväntningar* så är man inte helt tydlig med vad man menar. Jag uppfattar utifrån skolverkets studie att det framförallt finns två viktiga krav. För det första, kravet att skolledningen skall leda förändringsarbetet att införa den nya pedagogik som utvecklats under de senaste decennierna. Om man drar i tråden bakåt härrör det från Statsmaktens krav att skolan som del av samhället skall förändras i takt med samhällsförändringen, samt Statsmaktens gamla tradition av direktionism. Man pekar helt enkelt med hela handen på någon, i detta fall rektor, och säger: Genomför! Det förutsätter naturligtvis att skolledaren är djupt insatt i forskningsfronten inom dessa områden eller har förmåga att lyfta fram den kunskapen bland sin personal. För det andra, kravet att bedriva en ny form av allmänt ledarskap som skolforskningen förespråkar nämligen det transformerande

---

<sup>38</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.69.

<sup>39</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.30.

ledarskapet istället för transaktionellt eller t o m icke-transaktionellt ledarskap. Det kravet uppkommer då lärarna är ansvariga för förändringens genomförande. Det skall noteras att om lärarkåren är av vad som kallas individualistisk typ och skolkoden är starkt befäst så är det hart när omöjligt att bedriva förändringsarbete om inte skolledaren har ett transformerande ledarskap. Det beror på att ett transaktionellt ledarskap i ett sådant läge blir en top-down rörelse där lärarkåren inte bara kommer att se initiativ som ett kommando från ovan utan också har valmöjligheten att ignorera direkta order.

### **6.1 Mandatet – det transformerande ledarskapets grundbult**

Vad innebär då mandatet? Med utgångspunkt i det som visats i tidigare kapitel så påstår jag att mandatet består i att *förverkliga en vision*, där visionen kan vara en vision om något bestående eller en vision av en förändring med ett från och ett till. Skolverket utgår ifrån undersökningar och intervjuer av Falk & Sandström (1995) och Scherp (1998) när de drar slutsatser om tendenser i hur rektorer uppfattar sin situation och hur de därefter agerar. De berättar att rektorerna i undersökningarna säger att viktiga ledarskapsfaktorer är lyhördhet, närhet till verksamheten, delaktighet, stöd, deltagande, förtroende och att lärarna måste känna sig förstådda. En föreställning som lyftes fram var ”trivs lärarna så trivs eleverna”. Den egna tydligheten med vad man vill med verksamheten, att ifrågasätta och utmana de befintliga tankemönstren, att lyfta fram alternativa modeller framtonar inte som betydelsefulla delar i ledarskapet utifrån intervjuerna med rektorerna.<sup>40</sup>

Varför är det så här? Jag uppfattar det så att detta är en ganska ovanlig situation i företagsvärlden och i offentlig verksamhet. I företagsvärlden har jag sett fenomenet i en extremt tekniskt orienterad verksamhet där ledningen bestått av främst ekonomer. De har då tvingats driva förändringsverksamhet via ombud, dock via ombud de själva kontrollerar genom lön, bonussystem, hot om avsked m.m. Vad gäller skolledningen har man varken möjligheten att garantera den slutliga implementeringen av förändringsarbete (makten i klassrummet) eller makten att bestraffa de samarbetsovilliga (svenska arbetsrättsliga regler). Dessa premisser rör dock snarast tvång och oftast såsom även i fallet med de tekniska företagen är det inte där problemet ligger. Problemet ligger i det allmänmänskliga faktum att

---

<sup>40</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.41.

jag inte kan sätta press på en annan människa att förändra sig om den människan inte har förtroende för mig och min uppfattning varför förändringen gagnar henne.

Vill skolledningen sätta press på lärarna? Borde skolledningen vilja bedriva ett pedagogiskt utvecklingsarbete? Kan skolledningen sätta press på lärarna? Det är kinkiga frågor men likväl blir de intressanta eftersom om visionen skall kunna genomföras så måste också föreskrivna regler, standarder och riktlinjer finnas så att medarbetarna har något att uppnå. Det lyfter åter upp frågan om pedagogisk kompetens. Om skolledningen ska kunna leda och sätta en egen pedagogisk vision förutsätts att lärarkåren har förtroende för rektors pedagogiska kompetens. Vad krävs för att få det förtroendet? Det är enligt min mening rimligt att anta att man måste vara en föregångsman och både undervisa själv och diskutera pedagogiska frågor med lärarna så att de ser att skolledningen är kompetent att leda dem vad gäller pedagogiskt utvecklingsarbete. Förr i världen hade rektorerna en doktorsexamen i botten och så är det fortfarande utomlands i många fall. Monroe doktorerade i utbildningsvetenskap innan hon blev rektor. I dagens Sverige kommer rektorer antingen utifrån eller är en befordrad lärare. Det är inte oförnuftigt att anta att lärarkåren har lågt förtroende för den pedagogiska förmågan hos de rektorer som saknar lärarutbildning. Den andra gruppen består av personer med likvärdig utbildning, vilket ställer frågan varför denna person är bättre lämpad att bedriva ett pedagogiskt ledarskap än någon av lärarna vid skolan. Förvisso har många i båda grupperna av rektorer läst rektorsutbildningen men jag är lätt skeptisk till att den skulle vara nivåhöjande rent akademiskt. När jag kontrollerade litteraturlistorna på två av dessa utbildningar fann jag att ungefär 40 % av litteraturen var sådant som jag läste första terminen på lärarprogrammet. Det är mycket möjligt att utbildningen är mycket givande rent praktiskt men att den skulle öka rektorernas pedagogiska kunskapsnivå över medelvärdet av lärarna tror jag inte på. Jag anser att det hade varit optimalt om rektorerna haft en doktorsexamen i utbildningsvetenskap och jag tror att det är det som krävs för att öka lärarnas förtroende för rektorsrollens pedagogiska arbetsfält. Att det inte är realistiskt att det ska bli så är en helt annan sak. I skolor där rektors pedagogiska ledarskap är starkt ifrågasatt tänker jag mig rent logiskt att den visaste strategin kanske vore att lägga till en pedagogisk komponent i skolledningsteamet i form av en biträdande rektor som helt koncentrerar sig på det pedagogiska arbetsfältet tillsammans med lärarkåren.

Monroe säger: ”I denna miljö var vårt mål att skapa en skola som satsade på högsta kvalitet och rättvisa, en som skulle utbilda våra ungdomar till att konkurrera på högsta nivån. Jag visste att den kvalitet vi sökte inte skulle grunda sig på vår geografiska belägenhet eller grannskapets etniska och sociala framtoning, utan på den höga nivån på förväntningarna och tilltron till elevernas förmåga hos personen längst fram i klassrummet, och på visionerna, handlingskraften, energin och modet hos den som satt i rektorsstolen.”<sup>41</sup> Monroe gick sedan vidare och gjorde lärarna vid den blivande skolan delaktiga genom att personalen åkte på ett internat och ”drömde fram” sin framtida skola. De punkter de gemensamt kom fram till var att skolan skulle bli; ett ställe där undervisning och inläring var något man hyllade och tog på allvar, ett ställe där ordning och förutsägbarhet rådde, ett ställe där elever fick lära sig att det var okey att vara duktiga i skolan. Ett ställe där lärarna själva till stor del fick bestämma texter, material och metodik – så länge metodiken fungerade.<sup>42</sup>

På detta sätt omformades Monroes privata vision till en gemensam vision som förmedlade värden från henne till lärarna, men också från lärarna och henne till eleverna. Värdena handlade om nödvändiga förutsättningar för lärarnas arbete som ordning och struktur, men också fostrande värden som arbets- och självdisciplin till eleverna, samt vilket skall understrykas värden som innebär att markera vem det är som är chef på bygget. Genom att säga att *lärarautonomi skall finnas så länge det fungerar* förbehöll sig Monroe rätten att kontrollera och utvärdera sina lärare i deras pedagogiska verksamhet. Det grundläggande transformerande i strukturen är att regler inom systemet oavsett om de gäller skolledning, lärare eller elever skapas och accepteras av såväl skolledning och lärare. Skolledningen måste sedan synas och emanera dessa värderingar hela tiden för att alla skall känna i hjärtat att de gäller. Det sunda förnuftet säger också att reglerna måste upprätthållas för att reformbygget inte skall falla samman och att detta måste vara en gemensam uppgift.

Denna press på lärarkåren kan kallas sund och de flesta lärare skulle nog köpa den. Men jag kan rent intuitivt tänka mig att flera lärare skulle vilja hävda att det helt enkelt inte behövs någon reform, att det sätt man gör på är det sätt på vilket man alltid gjort och det fungerar. Förvisso säger både Monroe och andra forskare att det viktigaste och svåraste som finns är att hålla tillbaka när man har en fungerande verksamhet. Just i skolor med (frånvarande) icke transaktionella ledare är problemet att stora delar av lärarkåren formligen skriker efter

---

<sup>41</sup> Monroe, *Våga leda i skolan!*, s.25.

<sup>42</sup> Monroe, *Våga leda i skolan!*, s.28.

ledarskap så det är helt enkelt inte frågan om något fungerande system – under ytan är det en stark skolkod som får det att verka som det fungerar väl. Ja det är kanske väl fungerande eller relativt fungerande i många fall. Det går att utläsa ur såväl Wahl (2006) som Monroe (1998) att den kanske svåraste uppgiften en rektor har är att utröna om det behövs en pedagogisk förändring och i sådana fall vilken. Det som inte sägs och som jag anser vara ännu svårare är det fall då rektorn anser att det behövs en förändring medan lärarkårens kodbärare inte anser det. Här måste man gå mycket varsamt tillväga samtidigt som man måste göra någonting som förändrar kodbärarnas inställning. Det är här jag anser att det transformerande ledarskapet har sin starkaste funktion; att logiskt och rationellt argumentera för de värderingar som underbygger den pedagogiska förändringen. Kommer detta alltid att fungera? Nej det tror jag inte. Argumentens kvalitet och kodbärarnas mottaglighet för nya impulser är viktiga faktorer för om det fungerar, men kanske ännu viktigare är förväntningar och externa faktorer som man i förväg inte alltid känner till.

Men poängen är i slutändan att frågan om huruvida förändring skall ske eller inte, nog inte bör fattas av enskilda lärare eller lärarkåren. Jag vill till och med gå så långt som att hävda att deras uppfattning i frågan inte får vara helt styrande. Det är skolledningen som är anställd för att initiera det pedagogiska förändringsarbetet, även om detta inte kan ske utan lärarnas samtycke. Oavsett personlig lämplighet eller faktiska maktbalanser så är det en av skolledningens viktigaste uppgifter inom ramen för mandatet. De två förutsättningarna för mandatet och därmed möjligheten att bedriva ett transformerande ledarskap som jag utmejslat här är: att ha en vision samt att i alla frågor agera föregångsman.

## 6.2 Det pedagogiska förändringsarbetet

*”Klassrumsobservationen är rektors viktigaste metod för att förbättra skolandan och elevprestationerna. Jag insåg dessutom i vidare bemärkelse, att detta att vara överallt i huset, och se, lyssna och tala med alla var viktigt för ledarskapet. I affärslivet kallas det att ’styra genom att synas’.”<sup>43</sup>* Monroe är inte ensam om detta synsätt. Mats Wahl slänger fram fyra grundrecept för en skolledare till en grupp lärare på en svensk problemskola som sedan får ställa upp sina krav på en fungerande skolledare. Wahl anser att en skolledare skall gå före och visa vägen, skall kunna välja tid, plats och territorium för sitt ledarskap, ha en vision och

---

<sup>43</sup> Monroe, *Våga leda i skolan!*, s.164-165.



kunna förmedla den, skall kunna bära och härbärgera den oro och ångest som finns i organisationen.<sup>44</sup>

Det större problemet är tolkningen av skolledningsrollen. Så länge lärarkåren ifrågasätter skolledningsrollens rätt till mandatet att förändra blir det mycket svårt att ta ett helhetsgrepp på förändringsarbetet. Det motstånd mot förändring som kan finnas i lärarkåren kan ha att göra med ett ifrågasättande av skolledningens pedagogiska kompetens vilket tidigare diskuterats i denna uppsats. Det kan dessutom vara beroende av det faktum att *”en förändring av strukturer vid ett förändringsarbete leder till känslor av olust och oro frigörs, till exempel när rektor bryter det osynliga kontraktet med lärarna och börjar granska undervisningsmönstren på skolan.”*<sup>45</sup> Det är inte ologiskt att anse att det är möjligt att lärarkåren faktiskt, genom erfarenhet av tidigare misslyckade förändringsförsök, kan inse i förväg, likt Pavlovs hundar, att ett förändringsförsök är på inkommande och därmed agerar förebyggande mot en förväntat hotbild. Enligt min uppfattning är det pga detta som det är så viktigt att skolledningen har lärarkårens samtycke innan man initierar en förändring. Flera studier; Miles (1987), Ekholm (1991), Fullan (1991), visar att det finns en stark koppling mellan inte bara rektors ledarskap och skolutveckling utan också mellan skolutveckling och förekomsten av en samarbetande skolkultur.<sup>46</sup> Triangeln pedagogiskt ledarskap, skolutveckling och skolkultur hänger således ihop enligt min mening. Även Monroe understyrker denna uppfattning när hon säger:

*”Ingen ledare kan ensam förbättra en institution. Ledaren kan inspirera, formulera drömmen, övervaka och utvärdera och trixa med sådant som förverkligar drömmen, men det är människorna som de facto lever med drömmen som förverkligar den. Vid Taft hade jag den stora turen att ända från början vara omgiven av en liten kärntrupp som trodde på mig.”*<sup>47</sup>

Hur bör då en skolledare agera för att få med sig lärarkåren? Det finns två ben på denna pudel. För det första den empiriska forskningen, t ex Havelock (1973), och för det andra den teoretiska ledarskapsteorin representerad av Bass (1985). Båda talar samma språk.

---

<sup>44</sup> Wahl, Mats, *Den vilda drömmen*, Brombergs: Stockholm, 2006, s.164-165.

<sup>45</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.182.

<sup>46</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.178-184.

<sup>47</sup> Monroe, *Våga leda i skolan!*, s.181.

Havelocks (1973) resonemang går ut på att förändringsagenten agerar katalysator och utövar krav på förändring för att rubba stabilitet och initiera utveckling och därefter som handledare, coach och processhjälpare i en process som klienten (lärarna) i mångt och mycket äger. Förändringsagenten kontrollerar fortfarande resurser och är delaktig i problemlösningsprocessen, men bör överlåta till klienterna att föreslå lösningar.<sup>48</sup> Bass (1985) talar mycket i samma språk och handlar om att förändra värderingarna hos motparten i varje relation. Mitt hypotetiska exempel, Sandslottet, i första kapitlet är ett rimliggörande av teorifragmentets empiriska förklaringskraft även om förändringen av värderingar är subtil och kan vara svår att se första gången man läser den. Jag har därmed lagt fram vad jag anser vara goda argument för att det är rimligt att utgå från det transformerande ledarskapet för att uppnå den delaktighet som krävs för att bibehålla eller omvandla en skolkultur till att vara samarbetande och att därigenom kunna optimera chanserna till en lyckad pedagogisk förändringsprocess.

## 7. Avslutande diskussion

*Varför uppkommer skolkoden och hur påverkar skolledning och lärarkår den?*

Jag har visat att skolkodens uppkomst, form och styrka kommer att bero av hur skolledningen och lärarkåren uppfattar rollbeskrivningarna, skolledarrollen och lärarrollen, vilket ledarskap skolledaren använder samt förekomsten av och innehållet i visionen för skolan. Vad gäller uppfattningen om skolledarrollen handlar det om uppfattningen om skolledarens kompetens men också om vad mandatet som ledare gäller. Här faller också ting som personlig agenda och strategier som enskilda lärare eller grupper av lärare kan driva. Vad gäller ledarskapet och visionen hänger dessa ofta ihop. Om ledaren för ett transaktionellt ledarskap är det logiskt att misstänka att visionen oftast är direkt kommandoriktad och därmed är ett försök att exkludera lärarkåren från påverkan. Med tanke på lärarkårens allenarådande makt i klassrummet är det rationellt att dra slutsatsen att det transaktionella ledarskapet inte fungerar för genomdrivandet av en personlig vision. Om ledaren för ett icke-transaktionellt ledarskap kan man kategoriskt påstå att det inte heller finns någon vision. Ledaren har flytt fältet och lärarna går tillbaka till överlevnadsstrategin "Business-as-usual". Om en ledare för ett transformerande ledarskap menar jag att det är rimligt att anse att skapandet av gemensamma värden, och drivandet av förändringen som ett gemensamt projekt logiskt borde tilltala lärarkåren mer än

---

<sup>48</sup> Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor*, s.185.

de andra ledarskapstyperna. Det kan fortfarande vara så att lärarkåren inte accepterar ledaren, men det är då rimligt att söka förklaringen i faktorer utanför ledarskapet, som t ex förtroendet för personen bakom ledarskapet, dennes pedagogiska kompetens och dylikt.

*Vad är egentligen den kollektiv aktören "lärarkåren"?*

Lärarkåren är en grupp individer som delar samma arbetsuppgifter, utbildningsmässiga bakgrund och arbetsplats. Detta gör dem till en yrkeskår. Denna specifika yrkeskår har som jag visat dels tagit till sig vissa värden och dels i det som kallas lärarkultur tagit till sig en viss institutionell attityd eller strategi. Lärarkulturen som i mycket definierar lärarkåren vid en specifik skola kan vara av tre olika typer; individualistisk eller balkaniserad lärarkultur, påtvingad kollegial lärarkultur, samarbetande kultur. Lärarkåren tenderar att se skolledaren helt utifrån sina egna behov och utan hänsyn till någon förändringsprocess. Inte heller ingår den pedagogiska förändringsprocessen naturligt i lärarkårens attityd. Den attityden handlar främst om trygghet, säkerhet och kontinuitet. Detta leder till att ett ledarskap måste till som omvandlar denna attityd från att vara psykologiskt defensiv till att bli nyfiken och experimenterande. Det kräver ömsesidig tillit och respekt, och att ledarskapet uppmuntrar samarbete.

Det är min uppfattning att det finns beröringspunkter mellan ett transformerande ledarskap å ena sidan och en samarbetandekultur hos lärarkåren å andra sidan. Den individualistiska eller balkaniserade lärarkulturen innebär ofta en skolkod som kännetecknas av hög exklusion av skolledningen från det pedagogiska förändringsarbetet, och kvaliteten på det informella ledarskapet i lärarkåren kommer att variera från fall till fall. Hög kvalitet borde logiskt innebära ett lärarskött förändringsarbete, medan en låg kvalitet innebär business-as-usual. Den påtvingade kollegiala lärarkulturen innebär ett maktmässigt dödläge mellan en transaktionell skolledning och lärarkåren och är logiskt inte ett slutstadium eftersom maktkampen om vem som ska bli exkluderad förr eller senare får en vinnare. I den samarbetande kulturen äger skolledning och lärarkår visionen tillsammans och delar gemensamma mål och värden på det pedagogiska området.

*Vad innebär skolledarrollen ledarskapsmässigt och pedagogiskt?*

Jag har, med gott resultat menar jag, argumenterat för att skolledarrollen innebär att man omvandlar och utvecklar lärarkårens attityder och värderingar så att det pedagogiska förändringsarbetet blir ett gemensamt projekt där varje part bidrar med sina unika kompetenser. För att det skall vara möjligt, har jag argumenterat, krävs att skolledaren vet vad han eller hon vill, dvs. att skolledaren har en tillräckligt pedagogisk kompetens samt klarar av att formulera en vision tillsammans med lärarkåren. För att verksamheten skall kunna förändras så att visionen uppfylls måste skolledaren personligen initiera förändring genom pedagogiska samtal, uppmuntra pedagogiska experiment och samarbete, samt uppfölja och stötta lärarkåren genom klassrumsbesök med feedback. Ett grundkrav måste dock vara att ledaren är synlig och interagerar med sin personal. Ledaren måste göra trapetskonsten att både sätta ned foten i det pedagogiska landskapet och samtidigt jonglera med det vi kallar pedagogiskt medinflytande. Om lärarna och skolledningen älskar den gemensamma visionen kommer de också att genomföra den i klassrummet.

*Vad är förutsättningarna för ett framgångsrikt förändringsarbete?*

Makt? Det finns två mycket klara maktmonopol mellan de två grupperna vi talat om i denna uppsats. Makten att initiera pedagogisk förändring (visionen) håller skolledningen i sin hand. Lärarkåren kan inte få till förändring utan skolledningens drivande kraft. Makten att verkställa pedagogisk förändring (i klassrummet) håller lärarkåren i sin hand. Skolledningen kan inte skapa förändring utan lärarkåren. På detta sätt håller de varandra i ett intrikat gisslandrama. Å andra sidan kan detta lika gärna beskrivas i positiva termer. Där kraftfull förändring är möjlig när de två parterna finner varandra, litar på varandra, och tillsammans arbetar igenom förändringscykeln från skapande av vision till utförande i klassrummet.

Jag anser att skolledaren måste bygga *tillit och förtroende* genom att *visa sig* och vara en central trygghetspunkt i kris, men också en stark drivande kraft i det dagliga arbetet. En bra strategi kan vara att göra en lista med alla medarbetare och se till att bocka av dem genom att gripa tag i dem i korridor eller klassrum och tala med dem. Låt dem komma med sina problem. Skolledaren måste ta sig tid, alla problem behöver inte lösas på stående fot. Om skolledningen har lärarkårens allmänna förtroende, dvs. den uppfattas som kompetent såväl pedagogiskt som ledarskapsmässigt, och den är närvarande och relationsbyggande handlar

skolledningens arbete i mångt och mycket om att underlätta den process som skapar och bibehåller en samarbetande lärarkultur. Det är den samarbetande lärarkulturen som får lärare att självständigt påverka sin egen vardag genom ett samfälligt förändringsarbete.

Skolledningen, givet att den själv inte står i klassrummet, tjänar som katalysator, inspiratör och kanske ibland som regelsättare och mild pådrivande faktor, men till syvende og sidst är det personalen som står i klassrummen som bedriver det praktiska förändringsarbetet.

## 8. Käll- och litteraturförteckning

### Tryckta källor

Arfwedson, G. & Lundman, L., *Skolpersonal och skolkoder: om arbetsplatser i förändring: slutrapport från forskningsprojektet Skolans arbetsplatsproblem (SKARP)*, Liber: Stockholm, 1984.

Bass, Bernard M., *Bass & Stodgill's Handbook of Leadership – Theory, Research and Managerial Applications*, The Free Press: New York, 1990 (1974).

Bass, Bernard M., *Leadership and Performance Beyond Expectations*, The Free Press: New York, 1985.

Bass, Bernard M. & Avolio, Bruce J. (Eds.), *Improving Organizational Effectiveness – Through Transformational Leadership*, Sage: Thousand Oaks, 1994.

Berg, G., ”Skolkultur, lärare och skolledare”, *Pedagogisk forskning i Uppsala 118*, Pedagogiska institutionen: Uppsala, 1995.

Berg, G., *Skolkultur nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*, Förlagshuset Gothia: Göteborg, 1995.

Cuff, E.D. & Payne, G.C.F. (Red), *Samhällsvetenskapliga perspektiv*, Korpen: Göteborg, 1992.

Dahlin, P., *Skoleutvikling*, Universitetsforlaget: Oslo, 1982.

Ekholm, M. & Ploug Olsen, T., *Förbättringar av skolor – nordiska lärdomar och internationell inspiration inför 2000-talet*, Nord: Köpenhamn, 1991.

Falk, T. & Sandström, B., *Rektors upplevelse av ett nationellt och kommunalt uppdrag – en balansakt på slak lina*, En arbetsrapport inom Skolverkets projekt ”Samverkan mellan statliga rektorsutbildningen och kommunal ledarutbildning”, Stockholm, 1995.

Fullan, M. G., *The New Meaning of Educational Change*, Cassell: London, 1991.

Hargreaves, A. & Fullan, M.G., *Understanding teacher Development*, Cassel: New York, 1996.

Havelock, R.G., *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*, Educational Technology Publications: Engelwood Cliffs, NJ, 1973.

Hursh, D., "It's More Than Style: Reflective Teachers as Ethical and Political Practitioners", *Critical discourses on teacher development*, Smyth, J. (ed.), Cassel: London, 1995.

Kuhnert, Karl W., *Transforming Leadership – Developing People Through Delegation, Improving Organizational Effectiveness – Through Transformational Leadership*, Bass, Bernard M. & Avolio, Bruce J. (Eds.), Sage: Thousand Oaks, 1994.

Lahdenperä, Pirjo, *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? – En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*, HLS: Stockholm, 1997.

Lortie, D. *Schoolteacher: a sociological study*, University of Chicago Press: Chicago and London, 1975.

Maltén, Arne, *Det pedagogiska ledarskapet*, Studentlitteratur: Lund, 2000.

Miles, M.B., Ekholm, M. & Vandenberghe, R. (eds.), *Lasting School Improvement: Exploring the process of institutionalization*, ACCO: Leuven/Amersfort, 1987.

Monroe, Lorraine, *Våga leda i skolan! – en personlig berättelse om ledarskap som förändrar*, Natur och Kultur: Stockholm, 1998.

Nias, J., "Why Teachers need their Colleagues: A Development Perspective", *International Handbook of Educational Change*, Hargreaves, A & Lieberman, A & Fullan, M & Hopkins, D. (eds.), Kluwer Academic Publishers, 1998.

Repstad, Pål, *Närhet och distans – kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen*, Studentlitteratur: Lund, 1987.

Sarason, S.B., *Skolekologi – Om skolans kultur och förändringens problem*, Wahlström & Widstrand: Stockholm, 1980.

Scherp, H.Å., ”Utmanande eller utmanat ledarskap”, *Göteborg studies in educational sciences 120*, Acta Universitatis Gothenburgensis: Göteborg, 1998.

Skolverkets monografiserie, *Forskning om Rektor – en forskningsöversikt*, Liber: Stockholm, 2000.

Wahl, Mats, *Den vilda drömmen*, Brombergs: Stockholm, 2006.