



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 463
Magisteruppsats, 10 poäng
61-80 poäng
Datum: 2005-01-28

Rektorer lär i arbete

En intervjustudie om erfarenhetsbaserat lärande

Elin Perttu

Handledare:
Piotr Szybek

ABSTRACT

Arbetets art:	61-80 poänguppsats
Sidantal:	35
Bilagor:	2
Titel:	Rektorer lär i arbete. En intervjustudie om erfarenhetsbaserat lärande.
Författare:	Elin Perttu
Handledare:	Piotr Szybek
Datum:	2005-01-28
Sammanfattning:	<p>Detta arbete är delvis en empirisk fortsättning av författarinnans c-uppsats "Företagsledares lärande i arbete". Ambitionen är att praktiskt studera hur ledare, i detta fall fyra kvinnliga rektorer, upplever sitt arbete och sin utveckling.</p> <p>Syftet är att undersöka relationen mellan erfarenheter gjorda i arbetet och rektorernas upplevda utveckling i sin yrkesroll. Stor vikt läggs vid de sociala relationernas påverkan av individen.</p> <p>Uppsatsen är en intervjustudie och utgår från det sociokulturella perspektivet. Detta ger speciella förutsättningar. Objektet som beskrivs blir med rådande förutsättningar inte rektorernas lärande i arbetet utan deras beskrivna uppfattning av det samma. Ett av huvudresultaten är att den arbetsmiljö som rektorerna vistas i första hand torde främja Batesons <i>Learning II</i>.</p>
Nyckelord:	erfarenhetsbaserat lärande, utveckling, rektor, skolledning, ledare, on-the-job experience, sociokulturellt perspektiv

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Problemområde och syfte	2
2 Metod.....	3
2.1 Det sociokulturella perspektivet	3
2.1.1 Introduktion	3
2.1.2 Det sociokulturella perspektivet i intervjun	3
2.2 Det sociokulturella perspektivet i denna studie.....	5
2.2.1 Urval av respondenter och genomförande av intervjuerna.....	5
2.2.2 Urval av litteratur.....	7
3 Teori	8
3.1 Inledning.....	8
3.2 Det sociokulturella perspektivets syn på lärande	9
3.3 Att lära i organisationssammanhang	10
3.3.1 Tre huvudelement i utvecklande erfarenheter	13
3.3.2 Faktorer i arbetet som leder till varaktigt lärande	14
3.4 Rektorsers organisationssammanhang	17
3.4.1 Lpo94 och Lpf94	18
4 Resultat	19
4.1 Presentation av rektorerna	19
4.2 Organisationen och arbetsklimatet	20
4.2.1 Respektive organisation.....	20
4.2.2 Rektoreernas syn på arbetsklimatet.....	21
4.2.3 Bra och dåliga dagars påverkan av utvecklingen	23
4.3 Mötenas betydelse för utvecklingen.....	24
4.3.1 Medvetna val	25
4.3.2 Det ”levande materialet”	25
4.3.3 Negativa erfarenheter i arbetet utvecklar.....	28
4.4 Rektorsutbildningen	29
5 Diskussion	30
5.1 Inledning.....	30
5.2 Vad säger berättelserna om rektorernas lärande?	30
5.3 Vad kan jag säga mig ha kommit fram till?	32
Referenser.....	35
Bilaga 1: Intervjuguide	a
Bilaga 2: Rektorsutbildningen.....	b

1 Inledning

Förr såg organisationer undervisning av ledare som den huvudsakliga källan till lärande.¹ Det var genom undervisning de skulle utvecklas och organisationens roll var mest att ge dessa individer möjlighet att ett par gånger per år sätta sig i skolbänken igen. Uppfattningen att man utvecklas först och främst genom traditionell katederundervisning är fortfarande vanlig även bland ledarna själva.² Man ser lärande som något separerat från det dagliga arbetet, vilket leder till att man åker iväg, bort från arbetet, och deltar i olika kurser. När man väl talar om *erfarenhetslärande* inom organisationer ses detta ofta som något som går hand i hand med de titlar och högre positioner individen tilldelas, som något hon lär sig stegvis i kronologisk ordning.³

Dessa uppfattningar är inte helt korrekta, menar jag. Därav denna magisteruppsats. Intressant är nämligen att när ledare ombeds beskriva händelser som förändrat dem, deras ledarskap och syn på organisationen talar de om stora, utmanande upplevelser.⁴ Upplevelser som nästan uteslutande inträffat överallt förutom i ett klassrum. Och det har visat sig att ledarna som avancerat längst och mest framgångsrikt inte blivit beförtrade längs en rak linje inom samma typ av funktion.⁵ Istället var det för dessa individer vanligt med rörelse både mellan avdelningar och geografiska platser.

Kontentan, menar forskare, är att utbildningsprogram mer ska ses som ett komplement i ledares utveckling.⁶ Det individen kan lära sig något om i dessa formella lärsituationer är bara mer om de erfarenheter hon *redan upplevt* ute i verkligheten. Det utbildningsprogrammen ska komplettera i ledares lärande, är erfarenheter gjorda i arbetet - så kallade *on-the-job experiences*.⁷ Dessa är ofta sammankopplade med tvära kast och osäkerhet vilket tvingar individen att se på sig själv och sin organisation från nya perspektiv. Därför ska inte ledarutveckling av idag vara lika med att skicka dem till annan ort för att lära. Organisationerna ska istället leta utvecklingsmöjligheter under sitt eget tak och skapa en kultur som hjälper och stödjer ledarna i deras lärande i arbetet. De sociala relationerna är nämligen viktiga för hur lärandet formas.

¹ Cynthia D. McCauley, Russ S. Moxley and Ellen Van Velsor (eds.), *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers and The Center for Creative Leadership, 1998)

² Morgan W. McCall, Jr, *High flyers: developing the next generation of leaders* (Boston: Harvard Business School Press, 1997)

³ Ibid.

⁴ McCall, McCauley, Moxley and Van Velsor (eds.). Se även denna uppsats Resultat och Diskussion

⁵ McCall

⁶ Peter Larsson och Henrik Holt Larsen, *Ledare lär i jobbet. Om erfarenhetsbaserad ledarutveckling* (Malmö: Almqvist & Wiksell, 1992), McCall, McCauley, Moxley and Van Velsor

⁷ McCall, McCauley, Moxley and Van Velsor

1.1 Problemområde och syfte

Med detta arbete önskar jag göra en empirisk fortsättning av min teoretiska kandidatuppsats om ledares lärande i arbetet.⁸ I denna studie personifieras dessa ledare av fyra kvinnliga rektorer. Syftet med uppsatsen är att undersöka relationen mellan erfarenheter gjorda i arbetet och rektorernas upplevda utveckling i sin yrkesroll. Stor vikt läggs vid de sociala relationernas påverkan av individen.

⁸ Precis som i min kandidatuppsats "Företagsledares lärande i arbete" (2002), definieras här ledare som en individ vilken har utsetts att inneha speciella uppgifter. Rektorer innefattas även i detta begrepp då de leder en organisation precis som ledare i exempelvis näringslivets företag. Rektor och ledare används här synonymt. I teoridelen förekommer även företagsledare vilket likställs med övriga två begrepp.

2 Metod

Kandidatuppsatsen skrevs i enlighet med det interpretativa/konstruktivistiska paradigmet som vidhåller att forskning bara kan företas genom interaktion mellan undersökaren och det denne undersöker.⁹ Verklighetens ses vidare som socialt konstruerad. Detta är ett vetenskapligt förhållningssätt jag arbetar efter även här.

2.1 Det sociokulturella perspektivet

2.1.1 Introduktion

Jag har i denna uppsats fördjupat mig ytterligare i resonemangen kring sociala relationers påverkan av ledares utveckling i arbetet. Detta med utgångspunkt i Säljö bok *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*.¹⁰ Det sociokulturella perspektivet betonar samspelet mellan kollektiv och individ och en av utgångspunkterna är intresset för hur individer och grupper tillägnar sig och nyttjar fysiska och kognitiva resurser. I detta perspektiv menar man att kunskaps- och färdighetsträning sker då individen deltar i resonemang och handlingar i *sociala praktiker*. Kunskaper, insikter och färdigheter ses som integrerade i sådana sociala praktiker, det vill säga handlingar som utförs i situationer tillsammans med andra. Man definierar vad man ska göra utifrån vilken situation man befinner sig i. Handlingar och kunskaper relateras alltså till sammanhang och verksamheter. Ett genomgående tema hos Säljö är att individens förmåga att tänka och lära inte är begränsat av den biologiska och mentala kapacitet hon föds med. Säljö menar istället att det i högre grad är den omgivning vi vistas i som påverkar lärandet.

Det sociokulturella perspektivet ger på grund av dessa aspekter vissa konsekvenser man som forskare måste vara uppmärksam på. Om individer påverkar varandra och sin verklighet, hur ter sig då denna påverkan i själva intervjusituationen? Hur kan detta påverka tolkning och resultat? Nedan följer en diskussion kring det sociokulturella perspektivet i en intervjusituation vilket under 2.2 appliceras på denna undersökning. I teoriavsnittet redogörs sedan mer ingående för perspektivets syn på lärande under 3.2.

2.1.2 Det sociokulturella perspektivet i intervjun

I det sociokulturella perspektivet menar man att det är genom att delta i kommunikation som vi stöter på och kan ta till oss nya sätt att tänka, reflektera och handla.¹¹ Det är genom denna kommunikation individen kommer i kontakt med de

⁹ Se vidare: Donna M. Mertens, *Research Methods in Education and Psychology* (Thousand Oaks: Sage, 1998)

¹⁰ Roger Säljö, *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (Smedjebacken: Prisma, 2000)

¹¹ Ibid.

”meningserbjudanden” som andra individer eller institutioner såsom företag eller organisationer ställer till hennes förfogande. Detta gör att det individen säger inte kan ses som en direkt spegel av vad hon tänker. Det man som forskare däremot kan följa är vad individen säger och gör, fast detta är för det mesta helt annorlunda mot vad hon egentligen tänker i situationen. Grundantagandet i det sociokulturella perspektivet är därför att det individen säger, skriver eller gör alltid är kontextuellt bestämt, eller med Säljö's språkbruk - bestämt utifrån en viss social praktik. Det man som forskare får fram i en intervjusituation är alltså inte ett uttryck för individens inre tankevärld eller begreppsförståelse.

”Vad vi får reda på genom att ställa en fråga i en intervju är just vad individen – i den aktuella situationen och givet de villkor man uppfattar gälla – finner rimligt och önskvärt att säga och/eller vad man i hastigheten kommer på.”¹²

Tänkande, kommunikation och handlingar är sammanflätade i olika kontexter vilket gör att det för forskare blir centralt att förstå kopplingen mellan detta kontextuella sammanhang och individens handlingar.¹³ Alla individens handlingar och hennes förståelse är delar av denna kontext. För att den kommunikation och det interagerande som sker ska bli begripligt förutsätts med andra ord ett socialt sammanhang. Enligt Säljö är det emellertid inom det sociokulturella perspektivet föga fruktbart att söka finna en social praktik som är speciellt lämpad för att avläsa individers kompetens på ett neutralt sätt. Inte ens de situationer som skapas för vetenskapliga syften eller situationer i skolan är neutrala. I sådana settings skapas särskilda sociala praktiker med särskilda kommunikativa regler vilka inte gäller överallt, utan kanske bara just i dessa situationer. Att exempelvis eleven i skolan inte få lov att fråga om hjälp när hon eller han inte förstår en uppgift, är en mycket speciell situation i förhållande till hur individen agerar i många andra verksamheter.

Det finns i undersökningssammanhang med andra ord flera teoretiska skäl till varför man ska hålla isär tänkande och kommunikation.¹⁴ Bland annat är det svårt för respondenten att ge en explicit förklaring av något hon eller han förstår eller känner till. När individen formulerar sig språkligt om något som sker intuitivt och delvis otillgängligt, sker något. Den bild forskaren får av respondentens resonemang styrs i sådana situationer av kommunikativa regler och individens strävan att göra sig förstådd på ett begripligt sätt. Vidare ses det individen säger och gör vara grundat i dynamiken i samtalet, dess förlopp och hur parterna samarbetar. Vad som kommer fram under ett samtal kan med andra ord inte härledas enbart till en individs tänkande eller vad hon hade med sig till situationen.

Alvesson är inne på samma linje, när han påpekar vikten av att se intervjun i sin kontext, av ett flertal anledningar.¹⁵ Han menar, precis som Säljö ovan, att situationen skapas efterhand. Intervjun formas under tiden samtalet pågår och påverkas av flera olika faktorer. Tendensen är exempelvis stor att intervjuarens vilja att skapa ordning gör att samtalet struktureras på ett visst sätt. Detta innebär att respondenten snart får

¹² Ibid. sid. 115

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Mats Alvesson, *Beyond Neo-Poitivists, Romantics and Localists. A reflexive approach to interviews in organization research* (Lund Institute of Economic Research Working Paper Series, 1999/3)

ledtrådar om vilka frågor som ska uppfattas som extra relevanta och intressanta. Intervjuarens vokabulär, gester och anteckningsfrekvens är även något som talar om för respondenten vad som är ett ”bra” svar. Just språket har en avgörande betydelse i en intervjusituation. Precis som människor i vanliga livet är respondenten mer än en informatör. Hon eller han använder språket även för att utföra handlingar, befalla och förfråga, övertyga och anklaga. Ett visst ordval från intervjuarens sida kommer därför att utlösa vissa svar.

En intervju innebär även att respondenten och intervjuaren skapar eller åberopar olika identiteter beroende på hur de båda parterna placerar sig i relation till varandra.¹⁶ Detta är i sin tur avhängigt hur de tolkar situationen som uppstår. Intervjuaren får därför annorlunda svar om respondenten adresseras som ”chef”, ”kvinna”, eller ”anställd”, precis som att svaren påverkas av hur respondenten ser på intervjuaren. Val av plats för intervjun kan också påverka, något Alvesson kallar *situationens inramning*. En intervju utförd i hemmet kan ge en annan typ av svar mot en som hålls på kontoret, där respondenten kan bli mer påmind om vad som är ett lämpligt agerande enligt organisationens intressen.

Det är på grund av sådana orsaker intervjun bör ses som *en viss typ av kontext* - som en arena för ett konstruktivt arbete.¹⁷ Det finns alltid slumpartade element i intervjun vilket också gör själva utfallet slumpartat. Alvesson ser dock inte intervjun i sig själv som problematisk utan menar att problemen egentligen först uppstår när svaren ska tolkas och användas för att göra olika empiriska påståenden.

Sammanfattningsvis ger ovanstående resonemang att forskaren måste inse att individens sätt att resonera, lösa problem och handla alltid påverkas av den kontext och de redskap som finns till hands, eller kanske väcks av en intervjufråga.¹⁸ Analysen måste därför avspegla att individen under intervjun också agerat under dessa omständigheter. Viktigt blir även att tänka på hur intervjusvaren ska användas. Dessa svar ger visserligen en osäker bild men behöver inte vara opålitliga. De ger exempelvis intressanta ledtrådar kring hur man kan förstå den sociala verkligheten, idéer, värderingar och normer.

2.2 Det sociokulturella perspektivet i denna studie

Hur ter sig då denna studie, med hänsyn taget till ovanstående? Jag ska nedan försöka mig på en förklaring, enligt mitt sätt att se.

2.2.1 Urval av respondenter och genomförande av intervjuerna

De fyra rektorerna kontaktades via telefon och förfrågades om de ville ställa upp på en intervju rörande hur de lär i sitt arbete. Datum för de olika träffarna avtalades och intervjuerna hölls i tre av fyra fall på respektive kontor. I ett fall hölls intervjun i hemmet. Inför intervjuerna hade en intervjuguide¹⁹ med ett tiotal frågor satts upp. Denna guide användes först för en testintervju med min mor för att ändra eventuella

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Alvesson samt Säljö

¹⁹ Se Bilaga 1

oklarheter. Intervjuerna spelades in på MP3-spelare och renskrevs sedan, vilket resulterade i ungefär 33 sidor text. Dessa har sedan analyserats och kortats ner och återfinns nu i kapitel 4.

Vad gäller intervjuerna ger dessa vissa speciella omständigheter vilka måste tas hänsyn till. Samtliga rektorer kom jag i kontakt med genom min mor, som även hon är rektor. Min mor, Rektor 1, Rektor 3 och Rektor 4 jobbar inom samma kommun. R1, R3 och min mor sitter i samma ledningsgrupp²⁰ och min mor har arbetet som lärare på R4s skola. Samtliga fem kvinnor, alltså respondenterna inklusive min mor, har gått eller håller på att gå samma rektorsutbildning, en utbildning som redogörs för lite närmare i Bilaga 2.

Mitt förhållande till respondenterna gör att jag för dem antar en viss identitet. Förslagsvis som ”kollegans dotter” man gärna vill hjälpa. Detta ger med all säkerhet en typ av svar som skiljer sig mot dem som hade framkommit om det varit en främmande d-student som utförde intervjun. Likaledes har säkerligen jag omedvetet haft ett speciellt bemötande av rektorerna. Dessa var kvinnor min mor valt ut av olika anledningar och som hon såg som passande för mitt ämnesval. Ytterligare en aspekt som är intressant att beakta är att den intervjun som företogs i hemmet var ungefär 25 minuter längre än genomsnittet på 50 minuter, något jag tolkar som en viss verifiering av det Alvesson kallar för *situationens inramning*.²¹ Även här kan man anta att svaren skulle ha tätt sig annorlunda om respondenten befunnit sig på kontoret.

Angående intervjuguiden har denna inte följts slaviskt. Intervjuerna fick mer arten av ett samtal där det främst var följdfrågor som styrde i vilken ordning guiden betades av. Det ledde även till att alla frågorna inte alltid ställdes – respondenten hade kanske redan svarat på dem, samt att andra frågor lades till under samtalet. Enligt min mening har detta effekten att intervjun inte enbart styrdes av mig. Likt ovan beskrivet styr intervjuare och respondent varandra mer eller mindre omedvetet. Men jag är av den uppfattningen att jag genom att uppmana *rektorerna* att berätta om händelser de verkligen upplevt och som haft en betydelse för dem, förhållit mig till ämnet på ett mer adekvat sätt än om *jag* skulle ha beskrivit en situation och därefter bett dem beskriva hur de förmodligen skulle ha upplevt den.

Då studien bygger på intervjuer är jag helt beroende av rektorernas medvetenhet kring ämnet. Ovanstående ger alltså enligt min mening att det egentliga objektet som kommer att beskrivas i studien är rektorernas beskrivna *uppfattning* om relationen mellan sina upplevda erfarenheter i arbetet och sin utveckling. Inte hur deras lärandeprocess faktiskt ser ut. Men jag är av den uppfattningen att det största bidraget med arbetet inte är att redovisa en sann bild av rektorernas lärande, något som förresten är omöjligt. Utan att jag istället kan bidra till att medvetandegöra dessa kvinnor om hur läroprocessen kan påverkas av olika aspekter och att de därigenom erbjuds möjligheter att agera medvetet i riktning mot en ökad utveckling.²²

²⁰ För vidare förklaring se 4.2.1

²¹ Se ovan 2.1.2, stycke sex

²² Dock kan jag inte veta om och hur rektorerna tolkar och tar till sig materialet.

2.2.2 Urval av litteratur

Den litteratur som använts har sitt ursprung i min kandidatuppsats eller i den litteratur jag kom i kontakt med under de första tio poängen av denna magisterkurs, exempelvis Bateson,²³ Burgoyne och Hodgson,²⁴ Säljö och Alvesson. Utifrån kandidatuppsatsens mest relevanta litteratur har jag sökt vidare via litteraturförteckningar och då använt mig av Lunds Universitets sökmotorer LOVISA och ELIN samt den rikstäckande LIBRIS. Sökorden har varit främst författarnamn som *Bennis*, *Boud*, *McCall* och *McCauley* samt på begrepp som *managers*, *learning*, *leadership*, *experience* och *on-the-job experience*.

Den själva teoretiska kärna utgörs alltså av *refereed journals* från ELIN, det vill säga ansedda vetenskapliga texter. Utifrån dessa vetenskapliga teorier har sedan ett resonemang byggts upp och jag har vartefter mer information hämtats in kunnat inlemma även sådant som inte håller den vetenskapliga textens standard. Exempelvis är vissa böcker skrivna för ledare, därav *The Center for Creative Leadership's (CCL) antologi Handbook of leadership development*.²⁵ Men då jag förhåller mig till texten på ovanstående vis menar jag att det inte leder till problem.

Slutligen en brasklapp angående den empiriska litteratur jag använder i teoriavsnittet. I många fall har forskarna haft ett förfarande som inte verkar ta hänsyn till aspekter rörande det sociokulturella perspektivet.²⁶ Det är ofta intervjuer som använts för att samla information, vilket som bekant innebär ett flertal svårigheter för tolkningsarbetet. Burgoyne och Hodgson bad exempelvis sina företagsledare att ”tänka högt” medan de utförde uppgifter vilket direkt följdes upp med en intervju.²⁷ Det torde inte vara normalt för individen att tänka högt och redogöra för sina tankegångar medan hon utför sina dagliga sysslor. Jag menar i enlighet med Säljö att det efter ett sådant förfarande är svårt att överhuvud uttala sig om hur individen lär. För, vilket nämndes ovan, när en individ formulerar sig språkligt om något som sker intuitivt - i det här fallet hur hon utför vardagliga arbetsuppgifter, styrs den bild forskaren får bland annat av respondentens vilja att göra sig förstådd och av det sociala samspelet i intervjun i stort. Att hitta, för mitt arbete, relevanta studier som verkar ta hänsyn till sociokulturella betingelser visade sig dock vara mycket svårt. Men jag hävdar att läsaren genom metoddiskussionen uppmärksammats på detta, vilket förhoppningsvis leder till ytterligare kritiskt tänkande.

²³ Gregory Bateson, *Steps To An Ecology of Mind* (Chicago. The University of Chicago Press, 1999)

²⁴ John G. Burgoyne and Vivien E. Hodgson, “Natural Learning and Managerial Action: A Phenomenological Study in the Field Setting” in *Journal of Management Studies*, Vol. 20, No. 3, 1983 pp. 387-399

²⁵ McCauley, Moxley and Van Velsor (eds.)

²⁶ Exempelvis Mats Ekholm (red.), *Forskning om rektor. En forskningsöversikt* (Kalmar: Lenanders Tryckeri AB, 2000), Burgoyne och Hodgson samt McCauley, Moxley and Van Velsor (eds.)

²⁷ Se 3.3

3 Teori

3.1 Inledning

Enligt min tolkning är det några aspekter som särskilt betonas av de olika författarna när erfarenhetslärande och ledarskap behandlas i den valda litteraturen. Reflektion, analys och förmågan att se problem från olika vinklar, det vill säga att kunna omtolka händelser framställs som mycket väsentligt. Kolb deklarerar exempelvis att allt lärande innebär att individen formulerar och omformulerar direkta existerande erfarenheter,²⁸ och Revans är inne på samma linje när han hävdar att en varaktig beteendeförändring snarare är ett resultat av nytolkning av gamla erfarenheter än ett förvärv av nya kunskaper.²⁹ Enligt Dewey är ingen aspekt i individens omgivning så bekant eller vanlig att den inte helt oförutsett, i ett nytt sammanhang, kan utlösa reflektion och omtolkning.³⁰ Denna reflektion skiljer sig från vanligt dagdrömeri i det avseendet att tänkandet i denna process inte endast är en följd av idéer utan även resulterar i en summering av dessa i en slutsats. Argyris hävdar att individen under en problemsituation tenderar att fokusera endast på problemets konstruktion, medan hon ignorerar det egna personliga ansvaret för att situationen uppstått.³¹ Det är genom att kritiskt reflektera kring det egna beteendet som individen kan bli medveten om det egna ansvaret och ändra sitt handlingsmönster. Men om inte individen, exempelvis i sin arbetssituation, ges möjlighet att förändra sitt agerande kommer ett lärande inte bli bestående efter det att problemet lösts och situationen förpassats till historien.

Individen måste också se det egna värdesystemets påverkan av hur upplevelser tolkas precis som att karriär och tidigare erfarenheter färgar uppfattningarna.³² Mycket av ledarens handlingar påverkas delvis av dennes attityder om ting, händelser och andra individer - något som ofta sker omedvetet. Individen influeras av erfarenheter, sociala normer, självbevarelsedrift och ren mental lathet vilka tillsammans trampar upp en bekväm väg för individens tänkande. Detta då tankens förmåga att utforska nya aspekter av ett känt fenomen är mindre smärtsamma än den omvälvande process där hon förändrar redan invanda tankemönster. Dewey ser därför de erfarenheter, vilka många menar skapar lärande, även som ett potentiellt hinder i den reflektiva processen. På så vis blir det i beslutssituationer viktigt att skilja mellan värderingar och trosuppfattningar som kan vara grundade på tidigare upplevelser å ena sidan och hypoteser vilka vilar på undersökta och testade bevis.

²⁸ David A. Kolb and Donald Fry, "Towards an Applied theory of Experiential Learning" in Cary L. Cooper (ed.) *Theories of Group Processes* (London: John Wiley & Sons, 1975)

²⁹ Reg Revans, *ABC of action learning. Att ge chefer möjlighet att handla och att lära av handlingen* (Angered: Fakta Info Direkt, 2000)

³⁰ John Dewey, *How we think* (New York: Prometheus Books, 1991)

³¹ Chris Argyris, "Teaching Smart People How to Learn" in *Harvard Business Review*, May/June 1991, pp 99-109 samt Chris Argyris, *Reasoning, Learning and Action. Individual and Organizational* (San Francisco: Jossey-Bass, 1982)

³² Dewey

Men den största påverkan av erfarenhetslärandet utgör den *kontext* och det *sociala sammanhang* individen vistas i. Hon måste anpassa sig till det sammanhang i vilket hon befinner sig och förstå att, samt hur saker och ting påverkar varandra för att hon ska kunna bli framgångsrik i sitt lärande. McCauley och hennes kollegor drog efter sina intervjuer med företagsledare slutsatsen att anledningen till att erfarenheter gjorda i arbetet tenderar att upplevas så utvecklande, är att arbetsplatsen utgör en kontext vilken är betydelsefull och värdeladdad för individen.³³ De nya färdigheterna och beteendena som kommer av upplevda erfarenheter kan direkt göras förståeligt, testas och anpassas i det rätta sammanhanget.³⁴ Mitt teoriavsnitt kommer därför att i mångt och mycket ta upp den sociala kontexten och hur detta sammanhang påverkar. Jag inleder med att återigen ta upp Säljö's sociokulturella perspektiv och hur man här uppfattar lärande. Därefter redogörs för olika empiriska studiers resultat vad gäller ledares erfarenhetsbaserade lärande i arbetet.

3.2 Det sociokulturella perspektivets syn på lärande

Lärande för Säljö är en fråga om att besitta information och ha färdigheter och förståelse samtidigt som man också ska kunna avgöra vilken information, vilka färdigheter och vilken förståelse som är mest relevant just i detta sammanhang.³⁵ Han ser individen som en kulturvarelse som samspelar och tänker tillsammans med andra i vardagliga aktiviteter. Själva förutsättningen för att människor ska kunna ta till sig och bevara kunskaper och information är att vi har kategorier och begrepp att ordna våra upplevelser med. Språk och kommunikation får således en central roll. Genom språket tolkas en händelse i begrepp och ger individen möjlighet att jämföra och lära av erfarenheter. Denna förmåga att dela erfarenheter med varandra är unik och gör att erfarenheterna blir utmärkande för det kompetenta vuxna handlandet. Detta kompetenta handlande är en produkt av processer och erfarenheter som är sociokulturella. Sättet vi betar oss på, tänker, kommunicerar och uppfattar verkligheten är formade av sociala och kulturella erfarenheter, inte djuriska instinkter eller genetiska reflexer.

Säljö talar också om en *utvecklingszon*, vilket är taget av Vygotsky.³⁶ I varje samspelssituation har individen möjlighet att ta till sig kunskaper från andra individer, något som benämns att *appropriera*. Individen ses som ständigt på väg att appropriera nya former av kunskaper med stöd av vad hon redan vet och kan. De erfarenheter som tidigare upplevts används som resurser för att agera. Utvecklingszonen definieras som avståndet mellan vad individen kan prestera ensam utan stöd å ena sidan och vad hon kan klara av under ledning av en mer kompetent person som exempelvis en vuxen i ett barns fall, eller en kollega i en arbetssituation. Inte helt oväntat kan individen med lite handledning från omgivningen lösa problem som han eller hon på egen hand hade haft svårigheter med.

³³ Cynthia D. McCauley, Marian N. Ruderman, Patricia J. Ohlott and Jane E. Morrow, "Assessing the Developmental Components of Managerial Jobs" in *Journal of Applied Psychology*, Vol. 79, No.4, 1994 pp. 544-560

³⁴ För vidare redogörelse av inledningens teorier se min kandidatuppsats "Företagsledares lärande i arbete" (2002)

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid. sid. 120ff

Betoningen inom begreppet ligger på de ojämlikheter som finns i aktörernas kunskaper och förutsättningar.³⁷ Den mer kompetente vägleder den mindre kompetente. Denna ojämlikhet är en förutsättning för att få till stånd en rörelse mot utveckling. De sociokulturella betingelserna ses därför som den miljö som utvecklar individen och den omgivning som förser henne med de upplevelser och aktiviteter som driver hennes utveckling åt *ett visst speciellt håll*. Inom det sociokulturella perspektivet menar man att det är genom att anlägga speciella perspektiv på verkligheter, det vill säga att framhäva visst och utesluta annat, som kunskaper och färdigheter växer fram och blir brukbara. Olika erfarenheter i den sociala kontexten leder individen åt olika håll. Individen ska dock inte ses som helt passiv utan är en aktör som skapar sin egen utveckling inom ramen för de sociokulturella möjligheter som erbjuds. På detta sätt återskapas och förnyas ständigt det sociokulturella mönstret. Detta eftersom varje gång kunskap appliceras, görs det i nya situationer där det alltid finns en möjlighet att ett nytt, kreativt element tillkommer vilket leder till att kunskapens räckvidd förändras och vidgas.

Förutom fokus på kompetensskillnader får kommunikationen naturligt nog en framträdande roll även i diskussionen kring utvecklingszoner. Ytterligare ett begrepp presenteras, nämligen *kommunikativa stöttor*.³⁸ Den mer kompetente ”*sam*-handar och *sam*-tänker”, för att använda Säljös språkbruk, med den som utför uppgiften. Dessa situationer ska inte ses som att novisen endast får instruktioner om hur man når från punkt A till B, utan denne får även insikt i hur man definierar en uppgift och hur den rimligtvis kan tolkas. Det är denna typ av interaktion som utmärker relationen mellan en mästare och dess lärling.

3.3 Att lära i organisationssammanhang

Burgoyne och Hodgson har myntat begreppet *natural managerial learning*.³⁹ Detta är ett lärande som avser en utveckling som sker utanför formella undervisningsituationer och implicerar att praktiska ledarskapsfärdigheter och kunskaper kommer från arbetslivserfarenhet. Lärande kategoriseras som de episoder där individen kvalitativt förändrat sättet på vilket hon uppfattar något. Detta är ett begrepp som McCauley *et al* (1994) och McCauley, Moxley och Van Velsor (1998) på CCL forskar kring.⁴⁰ Begreppet bygger på Batesons tre lärnivåer, vilka här kort redovisas.

”Learning to learn” är ett känt begrepp av Bateson.⁴¹ När en individ lär att lära får hon insikt om sitt lärande på ett förfinat sätt genom att lära sig att avskilja och urskilja olika händelser, erfarenheter och kontexter. Bateson menar att för att en individ ska bli framgångsrik i sitt lärande krävs att hon just ska kunna anpassa sig och sitt lärande till rådande kontext, vilket hon kan göra på ett adekvat sätt först när hon lärt sig lära. ”Learning to learn” återfinns i det andra steget i Batesons trestegsmodell över lärandet. Allt lärande innehåller i större eller mindre utsträckning ett *trial and error* förfarande.

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.

³⁹ Burgoyne och Hodgson

⁴⁰ Se 3.3.1 samt 3.3.2

⁴¹ Bateson

På basis av detta gör Bateson en hierarkisk indelning av de typer av fel som ska korrigeras i lärprocessen.

Learning I innebär att objektet, för det är ett lärande som sker främst i laboratoriemiljöer, förändrar sin respons till ett visst stimuli.⁴² Responsernas är begränsade till ett antal möjliga alternativ och väljs utifrån ett *set*. Lärandet inom *Learning I* sker när objektet korrigerar de felaktiga responsval som gjorts inom detta set. *Learning II* innebär istället att individen både reviderar och utvidgar de uppsättningar med responsval som finns inom setet. Det krävs då av henne att hon drar slutsatser utifrån upplevda erfarenheter för att sedan applicera dem på den situationen hon står inför nu. Hon inte bara utforskar situationen utan får även insikt. *Learning III* är enligt Bateson svår att nå. Individen måste ifrågasätta och förändra de lägre nivåernas lärande och konfrontera de premisser som tidigare lärts in som sanningar. Handlingarna måste frigöras från vanans makt. Men att ifrågasätta är obehagligt, därför fann Bateson att individen istället ofta bara lärde sig mer om sitt *Learning II*.

Burgoyne och Hodgsons begrepp *natural managerial learning* bygger alltså på dessa nivåer.⁴³ Burgoyne undersökte tillsammans med Hodgson korta, vardagliga situationer företagsledare upplevde i arbetet och lät företagsledare ”tänka högt” medan de utförde sina sysslor i arbetet. Därefter skulle de återupplevas under en intervju. *Learning I* skedde då ledaren bara tog in information vilken var relevant för situationen, men den fick inte någon långtgående effekt på sättet att uppfatta omgivningen. *Learning II* var den överlägset mest förekommande formen för lärande. Här lärde sig ledaren något som sedan överfördes från den nuvarande situationen till en annan. Burgoyne och Hodgson menar att detta lärande verkade ske på en omedveten nivå och medvetandegjordes först genom deltagandet i studien. *Learning II* delas in i fem processer.

- (1) Det fanns händelser efter vilka ledarna sa sig känna sig ”visare”. Detta var händelser som innebar något nytt eller oväntat för individen och kunde upplevas både positivt och negativt. Dessa kallas för *specifika lärincidenter*.
- (2) När ledarna skulle behandla vissa händelser refererade de medvetet till tidigare erfarenheter eller *specifika lärincidenter*. Responsen på händelsen var avhängig vilken tidigare upplevd situation den jämfördes med.
- (3) Mycket av handlingarna verkade delvis formas av de attityder individen hade om ting, händelser och andra individer, något som inte direkt var medvetet.
- (4) Burgoyne och Hodgson fann även att lärande kan ske genom ett avsiktligt sökande eller ett avsiktligt problemlösande. Detta sker när individen inte tycker sig ha ett tillfredsställande sätt att agera på.
- (5) Ett lärande av reflekterande art skedde när ledaren fick distans till problemet eller situationen. För detta krävdes dock att det fanns tid för detta tänkande.

Learning III visade sig vara sällsynt bland företagsledarna.⁴⁴ Burgoyne och Hodgson menar därför på basis av sin studie att den miljön ledarna arbetade i först och främst främjade *Learning II*. De ständiga avbrotten och den föränderliga omvärlden gjorde att det verkade vara snabbare och lättare att känna igen och kategorisera situationer och

⁴² Ibid.

⁴³ Burgoyne och Hodgson

⁴⁴ Ibid.

därefter handla enligt tidigare upplevda erfarenheter stället för att ifrågasätta varför de handlade som de gjorde.

Även andra forskare har undersökt typer av *natural managerial learning*.⁴⁵ Bennis och Nanus fann exempelvis att en av de mest framträdande egenskaperna hos ledare ofta är deras förmåga att lära sig av andra och av omgivningen. Dessa individer har en speciell förmåga att bli ”undervisad” i organisationsammanhang. I sin studie av nittio framgångsrika ledare uppgav dessa att det var i deras dagliga arbete i samspelet med andra och yttervärlden som de uppfattade sin utveckling och sitt lärande som störst. Att lära var ledarnas främsta drivkraft vilken ständigt ledde till nya insikter, idéer och utmaningar. Att lära av erfarenheter framstod som mycket centralt i dessa individers utveckling. Nästan samtliga ledare kunde nämna ett antal individer och framstående händelser vilka sades i hög grad format ens personlighet, livsåskådning eller sätt att agera.

När man läser om stora ledare och får intrycket att de är något av genier och att de besitter någon mystisk kraft, ska man alltså inte ge all förtjänst åt enbart denne individ.⁴⁶ Bennis och Nanus vill genom att understryka individens *sociala interaktioner* avdramatisera bilden av den allvetande ledaren. Under sina intervjuer framkom exempelvis att de visioner ledarna så framgångsrikt drivit i respektive organisation, egentligen härstammade från andra. Idéerna kunde de ha fått genom att de läste om andras idéer eller forskningsresultat, eller genom att de helt enkelt träffat kollegor och andra insatta personligen - mycket tid lades åt att samtala med människor både i och utanför organisationen. Studien visade också just att en bra ledare är en god lyssnare. Särskilt viktigt visade sig förmågan att finna de som lyfte fram nya eller annorlunda perspektiv i diskussionen och höra andras åsikter vara. Utmärkande för framgångsrika ledare är därför enligt författarna att de lyssnar och ställer frågor, med andra ord att de är uppmärksamma.

Förutom att vara en god och uppmärksam lyssnare nämner Bennis och Nanus en uppsättning färdigheter vilka de fann att individerna utvecklat, färdigheter som gjorde dessa till just *framgångsrika* ledare.⁴⁷ Här fanns förmågan att erkänna sin osäkerhet och även dela med sig av den. Förmågan att dra nytta av och därigenom lära sig av sina misstag, att reagera på framtiden och skaffa sig både människokunskap genom att lyssna och ställa frågor och uppmuntra, samt en stor självkänedom vilket erhållits bland annat genom att jämföra sina ställningstaganden med kollegor och experter utifrån.

Många av de författare jag använt mig av beskriver, på ett likartat sätt som ovan, aspekterna kring ledares erfarenhetslärande. Det är *on-the-job experiences* som leder till lärande och individen lär i en social kontext.⁴⁸ Överhuvudtaget kommer mycket av ledares lärande enligt flera studier från att arbeta med andra individer, snarare än från det uppdrag eller de arbetsuppgifter individen utför. Exempelvis kan både bra och

⁴⁵ Bland andra Warren Bennis och Burt Nanus, *Ledare och deras strategier* (Uddevalla, Bohusläningens Boktryckeri, 1986) samt Donald N. Michael, *On learning to Plan – and Planning to Learn: The Social Psychology of Changing Toward Future-Responsive Societal Learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1973)

⁴⁶ Bennis och Nanus

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Bennis och Nanus; McCall och McCauley, Moxley and Van Velsor (eds.)

dåliga chefer påverka utvecklingen, då individen genom att observera dessa överordnades beteende och konsekvenserna av deras handlande lär sig vad som verkligen värdesätts i organisationen.⁴⁹ Det lärande som för ledaren är av största vikt sker alltså i arbetet. Men alla erfarenheter är inte lika utvecklande, något som diskuteras vidare nedan under 3.3.1.

3.3.1 Tre huvudelement i utvecklande erfarenheter

En verklig förändring av beteende sker gradvis och sträcker sig då ofta över en hel karriär.⁵⁰ En sådan utveckling sker när erfarenheter kopplas ihop och blir till en hel process. Men för att en upplevd erfarenhet ska ge ett lärande och dessutom ett varaktigt sådant bör den innehålla en kombination av tre huvudelement: *assessment*, *challenge* och *support* - värdering, utmaning och support. Denna sammansättning ger vad man kallar *developmental experiences*, utvecklande erfarenheter. Det krävs dock en variation av utvecklande erfarenheter. Upplevda händelser, vilka för ledaren ger en blandning av värdering, utmaning och support tjänar ett syfte i lärandet. Dels för att de tre elementen ger motivation att fokusera på lärande, utveckling och förändring, dels för att de ger råmaterialet för själva lärandet – information, observationer och reaktioner vilket leder till nya och ofta mer komplexa tolkningar av omvärlden.

Erfarenheter som blir utvecklande tenderar att stimulera individen till kritisk självreflektion då hon *värderar* sig själv och sina normer, tankar och sitt arbete.⁵¹ Sådan möjlighet till värdering av sig själv gör att gapet mellan individens nuvarande kapacitet och en framtida, önskvärd kapacitetsnivå blir tydliggjord. Ett exempel på hur sådan värdering kan ske och även leda till utveckling är då individen på olika sätt får feedback från situationen hon upplever. Individen kan exempelvis i arbetet med ett uppdrag visst inse att det hon gör är ineffektivt, men ändå bedöma att det innebär att hon måste arbeta hårdare för att nå målet. En bedömning hon gör istället för att stanna upp och fundera över om det istället inte är dags att byta strategi. Om individen i en sådan situation däremot får feedback om hur hon sköter sig och hur hon kan förbättra sitt arbete, är chanserna större att hon förstår sin situation och tar lärdom av upplevelsen. Denna feedback kan vara både formell och informell och komma i stort sett från vem som helst; från individen själv, från arbetsgruppen, vänner eller familj.

Särskilda erfarenheter ger särskilda kunskaper och *utmaningar* ger en viss sorts kunskap som inte går att få någon annan stans.⁵² För att ge största möjliga lärande och utveckling för individen ska man enligt CCL se till att utsätta henne för utmaningar som verkligen pressar henne till det yttersta av hennes nuvarande kapacitet. Det är även viktigt med en stor variation av utmaningar. Förutsägbarhet och komfort i arbetet benämns nämligen som det största hindret för lärande, utveckling och effektivitet. Utmaningselementet leder både till att individen motiveras till utveckling samt att det ger möjligheten att lära. Människor lär sig inte handskas med stress förrän de upplever stress, lär sig inte leda förrän de sätts i en ledarroll eller att förhandla förrän de befinner sig i en konflikt. Genom att stå inför utmaningar tvingas individen interagera med omgivningen på ett

⁴⁹ McCauley, Moxley and Van Velsor (eds.) Se även ccl.org

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Ibid.

⁵² Ibid.

sätt som gör att den information, de observationer och reaktioner som är nödvändiga för att lära av erfarenheterna blir medvetandegjorda för henne på ett nytt sätt.

Utan *support* från sin omgivning leder dock inte erfarenheter som skapar självreflektion eller utmaningar till det djupaste lärandet.⁵³ Genom att individen upplever stöd när hon erfar, får hon en signal om att de ansträngningar hon lägger ner på att lära uppskattas och värdesätts. Detta är en viktig faktor för att upprätthålla individers motivation att lära och utvecklas. Den största delen av denna uppskattning kommer från andra personer. Det kan vara chefer, kollegor, anställda eller vänner, eller organisationskulturen som helhet.

Social interaktion ses som så central att den påverkar samtliga tre element.⁵⁴ Därför uppmanas individen att odla och ständigt skapa nya relationer. CCL har även undersökt hur verkligt utvecklande relationer ter sig och använder begreppet *developmental relationships*. Man menar att individer i sådana relationer antar olika roller. Dessa roller gör att individen blir mer medveten om sig och sitt lärande i relationen med andra. Rollerna delas upp mellan de tre huvudelementen *värdering*, *utmaning* och *support*. Varje relation innehåller flera roller och samma individ kan även "spela" flera olika roller. Inom värderingselementet finns roller som den som ger feedback och den som tolkar den. Inom utmaningselementet återfinns roller som förebilder och samtalspartner som genom att frågeställa och reflektera tillsammans med individen pressar hennes förmåga. I stödsegmentet återfinns rådgivaren som ger känslomässigt stöd för att exempelvis uppmuntra individen att våga chansa och inte vara rädd för att göra misstag. Här hittar vi också en roll som kallas *cohort*, en grupp - ofta kollegor, som innehar liknande arbetsuppgifter och kämpar med samma problem som individen. CCL menar att individen ofta känner stor tröst och lugn av att kunna träffa andra som står inför liknande utmaningar. På detta sätt får hon klart för sig att hon inte är ensam. Vidare ger även en sådan grupp individen "levande bevis". När hon ser andra klara av hinder och svårigheter kan hon få en annan tilltro till sig själv och sin kapacitet.

3.3.2 Faktorer i arbetet som leder till varaktigt lärande

I förhållande till erfarenheter upplevda i arbetet ger McCall formella utbildningsprogram en klart underordnad roll.⁵⁵ I sin studie, där han ville identifiera och utveckla företagsledares kompetens och talang, intervjuades ledare om sitt lärande och sin utveckling. Det framkom då att ledarna, efter att ha deltagit i olika formella lärsituationer, främst värdesatte att de därigenom fått möjlighet att arbeta med olika sorters människor och att de ofta upplevde att självkänslan på så sätt stärkts. Kontentan, menar forskare, är att utbildningsprogram mer ska ses som ett komplement i ledares utveckling.⁵⁶ Det individen kan lära sig något om i dessa formella lärsituationer är bara mer om de erfarenheter hon *redan upplevt* ute i verkligheten. Men uppfattningen att man utvecklas först och främst genom traditionell katederundervisning är en vanlig uppfattning även bland ledare själva, vilket blev tydligt genom McCalls intervjuer. Vikten av att utbilda sig på traditionellt sätt underströks, men det intressanta var att när

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ McCall

⁵⁶ Larsson och Holt Larsen, McCall, McCauley, Moxley and Van Velsor (eds.)

de ombads beskriva händelser som förändrat dem, deras ledarskap och syn på organisationen berättade de om stora, utmanande upplevelser. Upplevelser som nästan uteslutande hade inträffat överallt förutom i ett klassrum. De beskrev istället erfarenheter de upplevt i arbetet.

Dessa *on-the-job experiences* var sammankopplade med tvära kast och osäkerhet vilket tvingade ledarna att se på sig själva och sin organisation från nya perspektiv.⁵⁷ En viktig aspekt rörande hur utvecklande en händelse beskrevs ha varit, hängde samman med hur väl förberedda ledaren var för att möta utmaningar och övervinna dess hinder. När denne fann sig själv i en situation där han eller hon *inte* kände sig tillräckligt förberedda, sattes antagande och trosuppfattningar på prov. Detta då det som tidigare upplevts och lärts in inte kunde överföras på den nya situationen. McCall menar därför att den potentiella lärdomen i en upplevd erfarenhet är avhängt överlappningen mellan vad situationen kräver av individen och vad hon inte redan känner till om hur den ska angripas.

McCall ser de erfarenheter som görs i arbetet som det primära ”klassrummet” för att utveckla ledare.⁵⁸ Budskapet är att ledaregenskaper kan läras in - i motsats till att erhållas genom undervisning, och att det är motgångar, utmaningar, frustration och kamp som leder till lärande och förändring. CCL framhäver också i sin handbok hinder och motgångar som viktiga för individens lärande.⁵⁹ Dessa ger en viss typ av lärdomar då de inte är planerade när individen möter dem. Lärdomen från dessa erfarenheter skiljer sig från andra, eftersom den ofta kommer efter det att individen gått igenom svårigheten och haft tid att reflektera och få perspektiv på det hela. Utmaningen för individen ligger vidare inte utanför henne som person, vilket den gör i en svår uppgift chefen ger henne. Istället är det en högst personlig utmaning; individen måste få igenom detta förslag annars hotas den avdelning hon leder av nedskärningar, exempelvis. Det finns även studier som visar att problem och hinder individen, i det här fallet framgångsrika svenska företagsledare, stöter på tidigt i karriären präglar henne för resten av det yrkesverksamma livet.⁶⁰ Detta då hon konstruerar ett eget ”recept” på hur man kan ta sig an sådana situationer, vilket ofta blir till en mall som kan användas vid senare problemlösning.

McCall menar också, en aning kontroversiellt, att det i själva verket snarare är *trial and error* än eftertänksamhet och reflektion som är kritiskt för ledares lärande.⁶¹ När individen står inför ett problematiskt hinder testar hon en lösning, korrigerar den och försöker igen ända tills det fungerar. Vidare verkar det djupaste lärandet ske då individen, när hon i dessa situationer gör ett misstag, accepterar detta och tar ansvar för sina handlingar och de efterföljande konsekvenserna. Ansvarstagande, pålitlighet och feedback är viktiga komponenter för att lära sig av motgångar och misstag. Därför är det i verkligheten endast en tunn linje mellan en framgångsrik ledare och en som är på väg

⁵⁷ McCall

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ McCauley, Moxley and Van Velsor (eds.)

⁶⁰ Sten Jönsson, *Goda utsikter. Svenskt management i perspektiv* (Stockholm: Norstedts Tryckeri AB, 1995)

⁶¹ McCall

att förlora greppet; med McCalls ord: "(...) *most have been both and will be both again.*"⁶²

Jönsson har efter sina studier av ett 20-tal framgångsrika svenska företagsledare däremot fått en annan uppfattning vad gäller misstag och lärande.⁶³ Jönssons ledare ombads plocka ut episoder från sin karriär som haft särskild betydelse för deras syn på gott ledarskap. Under intervjuerna var det ingen av ledarna som framhöll sina egna misstag som en källa till lärdom och insikt, något Jönsson kommenterar såhär:

"Man kan naturligtvis raljera över detta och framhäva att ingen, naturligtvis, är särskilt benägen att berätta om sina misstag."⁶⁴

De misstag som verkligen togs upp i intervjuerna handlade mest om enkla händelser då ledarna kanske gick för hårt fram i en situation. Däremot var det vanligare att de talade om *andras* misstag som avskräckande exempel. Berättelser om misstag som källa till lärande blev enligt Jönsson en besvikelse i undersökningen och han drar slutsatsen att det inte kan ses som rimligt att anta att en serie misstag främjar ledares utveckling. Jönsson menar att även om man lär sig mycket av sina misstag, kanske det inte är tillräckligt.

Varaktiga förändringar i lärandet verkar alltså inte ske i den grå vardagen med dess rutinartade uppdrag. Istället ligger utmaningen i vad individen inte redan bemästrar - ju svårare utmaning desto djupare lärande.⁶⁵ Att stanna kvar för länge på en chefspost exempelvis, gör att individen stagnerar i utvecklingen och att hon stegvis till och med kan bli en sämre ledare.⁶⁶ Detta då utrymmet att lära sig nya saker minskar. Erfarenheter som är utvecklande innebär ofta just att informationen eller förberedelsen är liten.⁶⁷ Men McCall menar även att vuxna individer verkar lära bäst när de känner att de är i behov av att ta till sig nya kunskaper för att därefter uppnå något som betyder mycket för dem.

McCall har listat olika situationer vilka har unika utvecklingsmöjligheter. Jag har av dessa valt ut de för uppsatsen mest relevanta.⁶⁸ I *first supervision* leder individen för första gången andra. Då får hon, ofta genom den hårda skolan, insikt om att det är människor – inte teknikaliteter, som är det knepiga i ledarskapet. Denna nya arbetsuppgift innebär även att den nye ledaren lär sig bygga upp konstruktiva arbetsrelationer med underordnade som många gånger har mer erfarenhet av området än ledaren själv. Här kan individen bli medveten om när en viss maktutövan fungerar och när den inte gör det.

Change in scope innebär att ledarens arbetsuppgifter förändras vilket sker ständigt, speciellt när han eller hon klättrar uppåt i hierarkin.⁶⁹ McCall påvisar att en karriär ofta innebär ett flertal förändringar av uppgifter. Men för att dessa förändringar ska leda till lärande måste de ha något nytt över sig, ett moment ledaren utför för första gången.

⁶² Ibid. sid. xiv

⁶³ Jönsson

⁶⁴ Ibid. sid. 356

⁶⁵ McCall

⁶⁶ Jönsson

⁶⁷ McCall

⁶⁸ Ibid. sid. 65-79

⁶⁹ Ibid.

Exempelvis kan detta vara att leda över funktionsgränserna inom organisationen eller leda andra ledare. En ny arbetsuppgift som bara innebär *"a little more of the same"* är sällan utvecklande i egentlig mening.⁷⁰ Just att utföra något för första gången kallas för *start-ups*. Detta innebär att individen får bygga upp något från grunden. Här är ledaren tvungen att handla med ett minimum eller rentav inga instruktioner ovanifrån och utan att riktigt veta vad resultatet kommer att bli.

Fler uppgifter av samma karaktär - *"a little more of the same"*, exempelvis en ny chef men med liknande arbets sätt eller utmaningar utan egentlig utmaning och risk, leder alltså inte till lärande. Istället blir skapandet av en organisationskultur som stödjer ansvarstagande, pålitlighet, ger feedback och inte föraktar individers misstag, till en källa för konkurrens fördelar. Michael har ett liknande resonemang då han diskuterar kring ledarskap och intuition.⁷¹ För att kunna driva sin organisation framåt krävs ofta att beslut tas på inte helt solida fakta, ledarna måste gå på intuition och magkänsla. Hur rätt ett sådant beslut blir, avgörs av i vilken utsträckning ledaren känner att hon eller han kan dryfta dessa känslor och intuitiva tankar med omgivningen. För att vara villig att dela med sig av sådana spekulationer måste individen känna tillit och trygghet, hon vill känna att hon inte riskerar att göra bort sig eller allra värst bli idiotförklarad.

3.4 Rektors organisations sammanhang

Både inom internationell och svensk forskning kring rektors arbetsförhållanden görs en tredelning av deras arbetsområden.⁷² Uppgifterna delas in i administrativa, sociala och pedagogiska grupper. Verksamheten i skolan bygger på politiska, ideologiska och värdemässiga ställningstaganden och rektorer ägnar sig inte, till skillnad från ledare inom näringslivet, åt direkt varu- och tjänsteproduktion utan utbildning och socialisation av barn och ungdomar. Det är vidare viktigt att se skolan som en institution i sig. Likt studier kring företagsledares arbetsmiljö har visat, karaktäriseras även rektors arbetsdag av en stor variation av arbetsuppgifter vilka är förhållandevis korta med ständiga avbrott.

Kännetecknande för effektiva rektorer sägs vara att de inte är rädda för att påverka lärarnas sätt att undervisa.⁷³ Istället ser dessa rektorer det som sin främsta uppgift att utveckla lärarkåren vilket görs bland annat genom att vara tydlig med sina pedagogiska ställningstaganden och bygga upp läroplaner som får delta i beslutsfattande. En stark betoning av lyhördhet finns också, där rektorn framhåller vikten av närhet till verksamheten, delaktighet, stöd och förtroende. Effektiva rektorer är även måna om att interagera med föräldrar.

Under nittioalet tog kommunerna över ansvaret för skolverksamheten från staten.⁷⁴ Rektors uppgift blev då allt mer att vara en modern organisationsledare som förmår utveckla medarbetarna och motivera dem att klara av de uppgifter de ställs inför. Detta samtidigt som det ekonomiska ansvaret ökade.

⁷⁰ Ibid. sid. 71

⁷¹ Michael

⁷² Ekholm (red.)

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Ibid.

3.4.1 Lpo94 och Lpf94

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen.⁷⁵ ⁷⁶ Dessa mål fastställs i en läroplan fastställd av riksdag och regering. För det obligatoriska skolväsendet gäller Lpo94 och för de frivilliga skolformerna såsom gymnasiet gäller Lpf94 båda antagna år 1994. Här framgår att rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och till målen i skolplanen och den egna lokala arbetsplanen.

Rektorn har även ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för ett flertal faktorer.⁷⁷ Bland annat ska denne verka för att skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas. Att arbetsmiljön i skolan utformas så att eleverna får tillgång till handledning och läromedel av god kvalitet samt andra hjälpmedel för att själva kunna söka och utveckla kunskaper. Här nämns bibliotek, datorer och andra tekniska hjälpmedel. Rektorn ska också se till att lärare och annan personal får möjligheter till den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter. Betydelsen av att föräldrar ges insyn i elevernas skolgång betonas också.

⁷⁵ <http://www.skolverket.se/pdf/lpo.pdf>

⁷⁶ <http://www.skolverket.se/pdf/lpf94.pdf>

⁷⁷ Ibid.

4 Resultat

4.1 Presentation av rektorerna

R1

Rektor 1 har en förskollärarexamen från 1972 i botten och har arbetat inom barnomsorgen sedan 1977. Detta är även så länge hon arbetat som ledare i någon form. Hon har varit och är fortfarande politiskt aktiv. Rektor har hon varit i 5 år, varav 2,5 år på sin nuvarande post. På sin skola har hon 180 barn mellan 6-13 år. 80-90% av dessa är invandrare eller barn med annat modersmål än svenska. Verksamheten har 30 anställda.

R2

Rektor 2 tog studenten 1991 och läste vidare vid Lunds Universitet. Då studerades matte och naturkunskap vilket avslutades med en gymnasielärarexamen. Hon fick en tjänst vid en gymnasieskola där hon stannade ett par år och arbetade som lärare men var också handledare för lärarkandidater, för andra lärare i en IT-satsning och samordnare för lärarlag. Idag är hon rektor för ett frigymnasium vilket hon startade tillsammans med sin respektive för tre år sedan. Skolan har 175 elever i åldrarna 15-19 och åtta lärare, inklusive hennes egen 50%-iga lärartjänst, samt ytterligare sex anställda på timbasis. Av eleverna är ungefär 25% invandrare eller ungdomar med annat modersmål än svenska.

R3

Rektor 3 har en förskollärarexamen från 1976 i botten och arbetade som förskollärare fram till slutet 1980-talet, varav som arbetsledare från 1985. Föreståndare på heltid var hon fram till 1992, då hon blev rektor. Sin nuvarande rektorstjänst har hon haft sedan 2002. R3s verksamhet innehåller förskola, grundskola och fritidshem med sammanlagt ungefär 180 barn. Åldrarna sträcker sig från 0-13 och det är mellan 75-80 % invandrarbarn eller barn med annat modersmål än svenska. Verksamheten har cirka 28 anställda.

R4

Rektor 4 har en realskolexamen och blev färdig sjuksköterska 1968. Hon jobbade inom sjukvården ett par år och vidareutbildade sig därefter till lärare. Till nuvarande gymnasieskola kom R4 för 25 år sedan, där hon blev studierektor sedan biträdande rektor och är nu rektor sedan ett och ett halvt år tillbaka. Skolan är ett kommunalt gymnasium med vårdprogram, samhällsprogram samt hotellinriktning. Den har 275 elever mellan 16-20 år varav ungefär 25% är invandrare eller elever med annat modersmål än svenska. Verksamheten har 45 anställda.

4.2 Organisationen och arbetsklimatet

4.2.1 Respektive organisation

Inledningsvis följer en grov överblick av hur rektorernas respektive organisation ser ut. Jag börjar med R1, R3 och R4s kommun. Värt att påpeka är att varje kommun har sin egen typ av organisation. Det är politikerna i kommunens *Barn- och utbildningsnämnd* som styr skolutvecklingen. Under denna nämnd finns *Barn- och utbildningsförvaltningen* med sin förvaltningschef, vilken också är högste chef. Vid omorganisationen som trädde i kraft den förste januari 2001 och som omnämns i intervjuerna, halverades antalet skolområden från ett tjugotal till ett tiotal, och innehåller idag fler skolor. De biträdande rektorerna på skolorna och i många fall även assistenterna på kansliet togs bort. Istället tillsattes i varje skolområde en skolchef, vilken är underställd förvaltningschefen. Skolchefen har en administrativ chef samt områdets rektorer under sig. Skolcheferna i kommunens olika skolområden bildar en strategisk ledningsgrupp. Rektorerna inom samma skolområde bildar i sin tur en ledningsgrupp vilken skolchefen leder. Denna grupp har möte en gång i veckan. Rektorerna har då som nu ett ekonomiskt ansvar för sin skola. Förvaltningschefen och skolcheferna har femårsförordningar, de blir med andra ord anställda för fem år i taget. Rektorerna sitter på tre år.

Det är tydligt att de tre kvinnorna inte är helt nöjda med nuvarande organisationen. Bland annat har de administrativa arbetsuppgifterna blivit fler. Ytterligare aspekter kring detta återfinns nedan under 4.2.2. Här vill jag bara visa på intressanta inlägg i debatten. R1 jämför det kommunala skolsystemet med näringslivet och R4 tycker att det idag är svårt att få någon stabilitet i verksamheten.

R1:

”Vi ska vara som chefer i näringslivet i allt, utom i löner och uppbackning med administrativ personal och sånt. Ett näringslivs företag med en omsättning på 10-15 miljoner de har det ganska bra med kringörelse och sånt som de själva bestämmer över. Vi får inte bestämma det utan vi har förvaltningar, administrativa chefer och andra som bestämmer att detta ska ni få hjälp med. Jag får inte ens bestämma hur mycket pengar det kostar och få de pengarna och använda till min personal som jag har runtomkring mig. Jag vill ha en duktig assistent som har ekonomiutbildning så reder vi det här själva. Men det får jag inte bestämma själv heller utan man är någon slags marionettdocka när man är ledare inom kommunal- och landstingsvärlden.”

R4:

”(…) Och så har [vi rektorer] treårsförordningar, så det är ju också en sådan sak man ska fundera på. (...) Då blir det en oro, ska de söka om eller hur ska de göra? De har egentligen precis kommit in i det, kanske, (...) Och så är det ju alltid mycket med det här med omorganisation. Vi hinner inte utvärdera förrän vi ska omorganisera igen. Jag tror inte att man hittar någon stabilitet i ett sådant system. Man måste få låta det vara lite längre.”

R2s gymnasieskola är ett aktiebolag där R2 är styrelseordförande och hennes respektive, A, är VD. Det är bara dessa två som sitter i styrelsen. Formellt har de inte delat ledarskap, R2 är rektor och A är lärare på 100%. Men i verkligheten ser hon A som en mycket stor del av ledarskapet på skolan. Hon har exempelvis koll på den dagliga

verksamheten och pappersarbetet medan han är duktig på att ha en övergripande blick på företaget. R2 var tills en månad före intervjun gjordes i början av november 2004 lärare på 85%, vilket innebar att hon var rektor på bara 15%. Idag är fördelningen 50-50.

”(…) [så] 100% jobbade vi inte nej, utan snarare 150%. Så [i] 15% [rektorstjänst] ingick vaktmästeri och administration. Till och med fram till i somras var det jag och [As namn] som tog hand om städningen rätt så mycket. Så vi har ju jobbat rätt så mycket, så det är först nu jag har fått lite luft under vingarna eftersom jag har gått ner och undervisar bara 50%, så jag kan då vara rektor på 50%.”

4.2.2 Rektoreernas syn på arbetsklimatet

Möjligheten att få avlastning med det administrativa samt den för verksamheten, men även för den enskilde rektorns utveckling så viktiga faktorn att kunna bolla tankar med någon kollega som alltid finns nära till hands ses av samtliga intervjuade som en viktig del av arbetet. För R1, R3 och R4 framstår detta idag i den nuvarande organisationen dock som något av en lyx. R2 har en annorlunda situation på sitt frigymnasium. Här har hon en nära kollega i A.

”(…) egentligen skulle [As namn] också finnas med, [under intervjun] men jag hoppas att hans ande ändå svävar här så pass mycket. För han är självklart en del av ledarskapet här på [skolans namn].”

Tillsammans diskuterar och reflekterar de mycket kring arbetet och R2 menar att det är genom dessa samtal som hennes ledarstil och ledarskapstankar utvecklas och förändras.

”(…) ett av de svåraste yrkena man kan ha det är att vara rektor och ha 30 anställda och 500 elever och inte ha någon biträdande rektor på samma skola. Du har kanske någon chef som sitter någon annan stans. De uppbackningarna, den reflektionsbiten är så viktig.”

Efter omorganisationen i R1, R3 och R4s kommun menar de att skillnaden mellan att vara rektor idag mot för 15-20 år sedan blivit avsevärt mycket större. Assistentstödet har förändrats vilket lett till ökad arbetsbelastning. På grund av detta har deras arbetssätt förändrats.

R4 berättar:

”På kansliet satt [före omorganisationen] tre stycken, en hade hand om personal och en som hade hand om ekonomi. Men tack vare [data]tekniken så kommer det rakt på en nu. Då får man inte den servicen, så det är många olika saker man måste sätta sig in i. Som rektor har man ju inte den basala utbildningen i ekonomi, utan det är sådant som man får lära efterhand. Alla de dataprogrammen som kommer, ska man vara duktig i det måste man jobba med det dagligdags. Så jag saknar närservicen som har varit tidigare.”

R1 och R3 upplever samma sak. R1 förklarar lite urskuldande, på tal om att datorn kan ses som en fiende i arbete, att detta faktiskt inte beror på att hon är gammal och har svårt att acceptera dess fördelar. Istället hänger det ihop med att andra, ofta genom datorn och mejlen, idag tycks tro att de äger all hennes tid. Därför känns datorn som en stressfaktor som bara ”spottar ut arbetsuppgifter”. R3 har samma erfarenhet:

”För plötsligt så ringer aldrig telefonen utan nu är det ju mejl som har blivit ett instrument och man ska helst ha ett snabbt svar. Och där [kan] man klicka in för att kolla om meddelandet är läst eller inte och så får man en lite käck påminnelse. Det är ju det som

stressar, när andra bestämmer när jag ska gå in och titta i min dator. När andra bestämmer att det är deras problem som är det viktigaste just nu. Och att hitta den balansen i respekten för mitt arbete, att om jag ska vara en bra ledare så måste du också ge mig tid att få vara en bra ledare.”

R4 har idag turen att ha den ekonomiske chefen sittandes på sin skola, vilket gör att de två kan diskutera sinsemellan. Men detta går inte att jämföra med tiden före omorganisationen. R4 beskriver denna period, då hon var en av två biträdande rektorer, som idealisk. De hade ansvar för olika områden, men var insatta i varandras och faktumet att de i stort sett satt vägg i vägg gjorde att man slapp långväga korrespondens och möten.

”Jag har ju den ekonomiska chefen här som får stå ut med mycket. För man sitter hemma och man funderar och sen måste man testa det innan man går vidare, och det är så viktigt. Där kan jag sakna kollegan som jag hade tidigare när vi var två biträdande rektorer. Det var ju jättebra. För det innebar att man inte var tvungen att sitta i långa möten, utan det var på morgonen fem minuter och sen på eftermiddagen kunde man säga ’men ska vi inte göra på det här sättet istället?’”

R1, R3 och R4 har samtliga viss assistenthjälp, men det är långt ifrån tillräckligt, menar de. I samtliga fall är det en tjänst som delas med andra skolor. R4 delar exempelvis en tjänst som har hand om schemaläggning med en gymnasieskola inom samma område. Men det tar tid att sätta sig in i skolornas system, vilket gjort att personen i fråga endast arbetat åt den andra skolan under det första av tre år som tjänsten innehafvs. Resultatet, menar rektorerna, blir viss hjälp men även en relation som ibland till och med leder till ytterligare stress.

R1:

”Ja, gud! Jag måste komma ihåg allt som måste ske på de två dagarna för sen kommer hon inte tillbaka igen förrän måndag morgon. (...) Hon var hos mig ett längre tag innan den här nya organisationen satte sig. Och då var det många som hade ont av det, för jag fick mer hjälp än vad jag skulle ha. Men det var en underbar tid. Hon kunde läsa min tankar och hon grejade och hon donade. Hon gjorde i ordning pärmar och sådant som jag inte tyckte jag skulle sitta med. Och personalen kände också av det, det blev ju jätteskönt.”

R3 har befunnit sig i en liknande situation.

”Det har funnits en assistent borta på [en närbelägen skolan], hon har hjälpt mig, men det blir ju inte som att vi sitter tillsammans. Så ringer jag och så är det upptaget, så kör jag dit så är hon inte där för hon är sjuk och så har hon inte meddelat. Det blir mycket sänt där. Då har jag fått en massa administrativa uppgifter som jag definitivt inte tycker att bör hamna hos mig och som tar mycket lång tid.”

Detta har dock nyligen förändrats och hon kommer i fortsättningen två dagar i veckan få denna hjälp vilket hon, tillsammans med ett nytt avskilt kontor som förhoppningsvis leder till mindre avbrott i arbetsdagen, tror ska underlätta arbetet i framtiden.

”Det känns jättepositivt. Då hoppas jag att jag ska kunna få min tanketid så att jag kan sätta mig och läsa den här rapporten som kommit eller nya förordningar som jag kan sätta mig att tänka igenom. Det ser jag fram emot. Jag har ju haft en sådan tid en gång när jag kunnat göra det.”

4.2.3 Bra och dåliga dagars påverkan av utvecklingen

Utifrån rektorernas olika förutsättningar frågade jag dem hur en bra respektive dålig dag på arbetet såg ut, med tanke på deras utveckling och lärande. Svaren handlade i huvudsak om att man under en bra dag har tid till det man föresatt sig att göra, att inte behöva arbeta mer än åtta timmar. Att kunna vara på plats på skolan en hel dag utan att behöva åka iväg på konferenser eller möten var också något som kändes positivt. Då blir dagen inte så uppstyckad vilket gör att man i större utsträckning får både tid att arbeta undan på kontoret och möjlighet att vara ute i verksamheten. Men en bra dag ska också innehålla lite fart och fläng, påpekar R2. Att det inträffar lite incidenter gör heller ingenting, vilket hon kommenterar med att det är ”levande material” man arbetar med i skolan - allting kan inte vara förutbestämt.

R1:

”En bra dag, då har jag hunnit med att både vara på kontoret, fått skriva undan en del papper och så. Kanske ta mig lite tid till att reflektera, tänka framåt på arbetsplatsen - inte hemma, och vara ute. Kanske, det räcker om jag varit ute i två timmar eller en och en halv timme. Jag har hunnit prata med några barn, pratat med något arbetslag, varit inne i någon klass, varit ute på ett par raster bara.”

Att ha tid innebär också att rektorerna har möjlighet att gå till botten med en fråga, eller en situation och ta fram en lösning och dessutom prova denna lösning. När det finns tid skapas även ett annat klimat på skolan. R4 berättar:

”Då känner man ett flyt och jag tror att lärarna känner också att nu är inte [R4s namn] stressad idag, för det ser de ju på mig. Utan då kan de ta upp andra saker. För ibland kan jag höra att ’när jag ser att du har bråttom så tar jag det en annan dag’. Det är ju inte bra, egentligen. (...) oftast är jag mycket gladare därute och allra gladast när jag får vara ute hos eleverna för det tycker jag är roligt fortfarande. För de kommer med så fantastiska frågor så att de ställer en mot väggen ibland. Det är lite spännande och det syns på mig för då är jag riktigt glad.”

En typiskt dålig dag karaktäriserades av att ständigt bli avbruten, att inte hinna slutföra något. Detta gör att rektorerna hamnar efter med sysslorna vilket i sin tur leder till att de inte hinner vara ute i verksamheten. En sådan dag kan det exempelvis vara en konferens redan tidigt på morgonen något som är extra opassande då man inte hinner inom skolan för att kolla av kontoret. När rektorn sedan återvänder kan det, förutom alla uppgifter som ligger och väntar på skrivbordet, tillkomma ytterligare möten och däremellan frågor i korridoren och andra småuppgifter.

R3:

”En dålig dag innebär att jag inte ens har kommit innanför dörren och hängt av kappan och det liksom bara är problem. Det kanske inte är ett problem, men när den som kommer med problemet till dig och berättar det så har den överlämnat det och då är det inte hennes utan mitt problem. Och innan man hinner reagera så är det nästa problem (...) Liksom att det går i ett, i ett. Och så ringer telefonen, så finns det uppgifter eller något som blev mejlat till mig dagen innan och som helst skulle ha svarats på, på morgonen och ’du har inte svarat, har du sett...’ och så.”

R2 ser det som att arbetet under sådana dagar sker enligt löpandebandprincipen, mycket händer väldigt tätt inpå. Det ger ingen återhämtningsperiod eller förberedelsestid och inte heller utrymme för eftertanke och reflektion.

R2:

”Då blir det jobbigt, för då blir det bara att parera, att klara av timme för timme.”

Speciellt för R2s dåliga dag är att den har mycket med tekniska aspekter att göra. Detta då hon också är något av vaktmästare på skolan. R2 räknar upp saker som att dörrarna inte är upplåsta när de kommer på morgonen, alla kopieringsmaskinerna går sönder samtidigt, eller att skrivarna inte fungerar. Dagen kanske inte heller slutar där, utan det blir mer hemarbete med exempelvis löner som ska betalas. R2 ger även ett konkret exempel, där skolan hade besök av studie- och yrkesvägledare, vilket är en viktig målgrupp. Det skulle hämtas landgångar, dukas upp och så skulle R2 och A ge en PowerPoint-presentation. Just denna gång försvann ölen, hämtningen av landgångarna försenades och PowerPoint-presentationen fungerade inte överhuvudtaget.

4.3 Mötenas betydelse för utvecklingen

Vad har då de fyra rektorerna tagit lärdom av i sitt arbete? Vad är det för händelser som format dem i deras arbetsliv?

R3:

”(...) jag har en ung chef, 34 år. Jag har också varit i den åldern och för mig var det så solklart för mig hur vägen såg ut. Men min erfarenhet säger mig att vägen inte ser lika dan ut nu. Men jag säger inte det till min chef. [Denne] måste ju skapa sina egna erfarenheter och måste skapa sina visioner. Jag tror fortfarande på visioner och att det är viktigt att ha visioner för verksamheten. Men jag tror också att man inte ser det lika solklart för att erfarenheterna har präglat en nu på olika sätt. Det gör att man kanske är lite mer försiktig. (...) entusiasm har man ju, men alltså i förhållande till de yngre så kanske man inte går rakt på utan man blir lite mer eftertänksam utan man känner att det måste mogna och att man måste tänka på olika vägar.”

Detta citat menar jag är ett bra exempel på rektorernas upplevda utveckling under karriären. Men vad är det som lett fram till att R3 menar att hennes erfarenhet idag säger henne att vägen inte är så spikrak som den en gång var? Ledtrådarna menar jag återfinns i rektorernas berättelser kring möten och upplevelser med individer i olika händelser. Exempelvis säger sig R2 läsa mycket, men poängterar att det framförallt är i sammanhang ute i organisationen hon lär. R2 menar att man får lära för stunden och det enda man kan göra är att försöka.

R2:

”Jag har fått väldigt mycket av människor och jag ger väldigt mycket till människor. Boken är en fantastisk uppfinning och den ska vi använda, men den är bara ett komplement, tycker jag, till all den kunskap som vi besitter som vi kan delge varandra.”

R1 ger också en bild av hur hon lär när hon berättar hur hon ser på konflikter.

”(...) jag tycker ju att konflikter är utvecklande. Och då ska jag förklara mig för att de är ju en del som tycker att det är jättekonstigt. Men, alltså, om du inte har en konflikt på en arbetsplats så har du ingen utveckling heller. Om alla tycker likadant alltid så blir det ju jättekonstigt, tråkigt.”

4.3.1 Medvetna val

Berättelserna kring möten och upplevelser med individer i olika händelser kan handla om medvetna val man gjort, eller ”vanliga” möten med andra som lett till nya insikter. Bland de medvetna stegen för att få nya upplevelser i arbetslivet hör R1s beslut att söka sin nuvarande rektorstjänst.

R1:

”Och då hade jag då ett vägval att göra när jag sökte och då bestämde jag mig ganska snabbt för att ska jag göra något nytt nu med ledarrollen, så ska det vara mångkulturellt för det har jag aldrig haft, någonsin. Och det var en jätteutmaning, så det är väl ett sådant där vägsäl i rektorsjobbet.”

R1 menar att de senaste två åren på sin nuvarande skola inneburit mer lärande än de sista tio på föregående ledarpost. Då gick det mesta på räls och det hon lärde sig var sådant hon själv ville lära sig och själv tog initiativ till. På den nuvarande skolan däremot är det ett mycket tuffare klimat, berättar hon, vilket har tvingat henne att utvecklas.

”Här ställs jag inför sådana utmaningar i hur både jag ska reagera, tänka, hur jag ska ha min arbetsmiljö för min personal – Vad är viktigt? Hur ska de orka? (...) jag måste hela tiden tänka om, tänka nytt, reflektera, analysera vad det är som gör att det blir som det blir.”

R2s val att sluta som gymnasielärare för att starta en ny gymnasieskola med sin respektive är också ett sådant medvetet val. R2 träffade sin respektive via arbetet. Hon berättar:

”Vi hade väl en smekmånad, men sedan pratade han om att starta en skola med mig. De idéerna hade han haft sedan tidigare men med ett annat gäng men de vågade inte ge sig in i det här. Då tyckte jag ’näha, men ska jag klara av det då?’. Men man får väl testa. (...) Så tänkte vi att ska vi inte testa förhållandet på något annat sätt, så kan vi ju testa det genom att jobbat tillsammans och starta en skola.”

4.3.2 Det ”levande materialet”

Genomgående är att rektorerna menar att de utvecklas och lär genom att vistas i verksamheten och träffa andra individer. Mötenas främsta egenskap är enligt rektorerna möjligheten att bolla tankar och idéer med andra, att på detta sätt reflektera och komma till nya insikter. Just interaktionen med det som R2 ovan kallade det ”levande materialet” och den feedback och de upplevelser detta ger, framstår efter intervjuerna som själva kärnan rektorernas ledarskap, något R1 får ge röst åt när hon menar att:

”(...) jag är helt övertygad om att man kan leda en verksamhet som förskola eller skola utan att ha kunskapen, alltså utan att vara förskollärare eller lärare i botten. Jag är helt övertygad om det, om man bara har de ledaregenskaper som behövs för att leda. Men, jag tror inte man kan leda inifrån ett rum, oavsett vilka ledaregenskaper man har. Det är ingen som lyckas med det. Man måste se, höra, känna vad det är som händer. Och sen kan man lägga mer eller mindre tid inne på sitt rum, det kan man göra.”

R3 resonerar också kring mötenas betydelse för utvecklingen men är inne på tolkningsfrågan av dessa upplevelser; hur livets erfarenheter och insikter påverkar hur hon ser på sin omgivning.

R3:

”Sedan är det möten som formar, möte med vissa människor. Det kan vara möten med föräldrar man har mött där man inte nått det resultat man hade önskat. Det kan vara föräldrar man har mött där man har nått ett mycket bättre resultat. Det finns massor med sådana här erfarenheter som präglar. Sedan är det väl det här [också] som att man säger att ålder och livserfarenhet gör sitt till. Jag kanske relaterar det till de erfarenheter som jag har gjort de senaste tre åren [på den nuvarande arbetsplatsen] men det är kanske inte just dem utan min ålder, livsinsikt och min erfarenhet totalt som har lett mig till dit jag är idag.”

Rektorernas olika möten och upplevelser har format deras förståelse för och utveckling av rektorsrollen. R1 beskriver en episod som blev något av en aha-upplevelse och som stärkt henne i ledarskapet som rektor. Detta var när hon för en tid sedan för första gången på 24 år återigen arbetade som förskollärare - inte var den som ledde dem. Denna tjänst hade hon i drygt ett år och detta gav henne möjlighet att prova alla de idéer kring barn och deras lärande hon haft.

”Därför att som jag sa innan så har jag varit påstridig. (...) Och då när jag ser när jag är förskollärare att många av de sakerna jag har trott på genom åren, att ha schemalagd värdegrund till exempel, ha elevinflytande. Det går utmärkt även med sexåringar det går till och med yngre barn, att ha lust att lära levande hela tiden om man har de barnen involverade i vad man håller på med hela tiden. (...) Allt detta fick jag bevisat att det fungerade. Jag hade en jättejobbig, jag hade elva stycken sexåringar, jag hade världens minsta rum vi var i. Men det fungerade ändå. Så det var en sådan där riktigt stark känsla, vilket gör att jag känner mig stark i vissa bitar som jag fortfarande driver som [till exempel] elevinflytande. Så det var en sådan där aha-upplevelse.”

R2 har efter de tre inledande åren som rektor på skolan lärt sig att inte bli rädd för motgångar och att våga, även om hon ibland bara får förlita sig på magkänsla. R2 förklarar hur hon ser på det hela och jämför då med hur hon reagerar privat.

”Om något [problem] skulle hända privat så skulle jag nog först bli lite nedstämd och gå ner i varv. Sedan skulle jag spotta i nävarna och säga ’nej, nu måste jag ta tag i det är’. [På skolan] har vi inte haft tid att bli ledsna över saker som har gått snett utan vi har direkt fått spotta i näven så att säga. (...) Det kinesiska tecknet för kris betyder också möjlighet. Det är medaljens bak och framsida. Du har ju alltid ett val, men sedan vet du aldrig för än efteråt om det var rätt val. Men man kan inte stå och tveka för länge, du måste våga.”

R3 berättar att hon på olika sätt försökt göra sin roll tydligare för sig och sin personal. Detta är något hon upplevt blivit viktigare bland annat i takt med att hennes arbetsuppgifter förändrats genom en utökning av mer kontorsarbete. Genom att vara tydlig mot sig själv och sätta gränser underlättas arbetet både för henne och för personalen.

”Jag måste alltså vara väldigt tydlig med mig själv och säga att idag är du ute där punkt slut. Gå ut direkt, gå inte inom kontoret.”

R3 har också försökt förändra sitt bemötande av personalen då det gäller problemsituationer. Detta för att tydliggöra ansvarsfrågan och därmed bättre kunna lösa de situationer som uppstår.

”Jag försöker jobba utifrån ’Jag förstår att det här är ett problem för dig. Vad vill du göra åt det här, eller är det ett problem som du vill ha hjälp med att lösa?’ Istället för att [de

kommer och säger] 'Det här är mitt problem det behöver jag hjälp med att lösa. Så, nu har jag sagt det till dig nu är det ditt problem och så sticker jag vidare.'"

(...)

"Det handlar om att man vill vara tillmötesgående och lyhörd. Men samtidigt så måste det finnas en respekt för min förmåga så att det inte bara blir 'nu är det jag som kommer med mitt problem och det är den största frågan i hela världen just nu'. Det är det ju för den personen (...) Det gäller att hitta en balans och en ömsesidig respekt."

Samstämmigt för de tre kvinnorna R1, R3 och R4 vilka haft en längre karriär som ledare inom skolväsendet var att de samtliga sa sig idag lärt läsa av situationen och lyssna på ett annat sätt. Bland annat sa de sig nu vara bättre på att hålla inne med sina egna synpunkter och förslag och först lyssna på personalen. Annars, menar rektorerna, riskerar man att de ställs utanför skolans utveckling vilket leder till en utveckling utan egentlig förankring. Just att inte gå över huvudet på de anställda eller kollegor i alla typer av situationer är de mer medvetna om att inte göra idag. Vidare är de också på det klara att de egna förslagen långt ifrån alltid är de bästa.

R4:

"Jag märker också att jag inte får vara så snabb med mina förslag. Det är lätt gjort på en arbetsplats när det är något jag brinner för. Detta vill jag ha ut och så säger jag snabbt vad jag tycker. Det är livsfarligt. Då ringer det en klocka, ta det nu lugnt. (...) annars ger jag inte kollegor en chans, eller lärare eller vilken personal som helst. För då lägger jag lock på dem, då har jag liksom sagt vad jag vill och då kör vi det racet och det är inte det de får känna. Även om jag tycker att jag har bra förslag så kan ju deras vara mycket bättre. Så det är ju liksom bara så att man måste stanna upp."

R1:

"(...) Och sen aktar jag mig för att ha färdiga lösningar på det problemet, då. Utan det jag lärt mig genom åren, det är då att om de som är involverade i krissituationen själva kommer fram till en lösning så har vi en lösning som verkligen håller. Om jag har lösningen så håller den kanske inte längre än ett tag. Och det är väl så jag hanterar många krissituationer och framförallt konfliktsituationer."

Men det är inte alltid så lätt att tåga still och öppna upp till en diskussion. Ibland finns inte tålamodet och stressen tar överhanden. R3 förklarar:

"(...) Om man ställs inför en fråga då så säger jag vad jag tycker så blir det 'Jaha, hon tycker så, hon är ju chef'. Istället för att [jag skulle] säga 'Hur skulle du själv vilja lösa det?', eller 'Vad är det som är bekymret?' och 'När du nu talar om det för mig, vad vill du att jag ska göra åt det?'. Det är ju en tränings sak, jag får ju fortfarande påminna mig och träna mig."

Ytterligare sätt att få personal att känna ansvar och samhörighet, förutom att lyssna på deras förslag, är att upprätta olika forum på skolorna. Även detta tas upp på tal om vad man idag gör annorlunda som ledare. R4 har så kallade arbetsplatsträffar då all personal får höra samma information samtidigt, vilket hon tror även värdesätts av lärarna. På detta sätt får man lättare den så viktiga dialogen inom skolan.

"(...) för då måste jag [som lärare] ta ett eget ansvar. Informationen finns där. Vi informerar och beslutar aldrig samtidigt. Jag informerar kanske nu i oktober och så säger vi att beslutet tas i tas i november. Och då kan man ha det här korridor snacket, 'vad menade [R4s namn]?', eller de fackliga kanske vill kalla för att det här är en viktig fråga."

R3 söker också skapa en samhörighet. Bland annat genom att som hon säger se varje individ, men framförallt genom att ta tillvara på de erfarenheter som finns. Hon säger sig vara fostrad som ledare genom den lärande organisationen vilket för henne innebär att se till de samlade erfarenheterna och bygga vidare på dem.

”Vi är så få på det här stället så vi måste kunna jobba nära och vara aktivt lyssnande allesammans och omsätta alla våra erfarenheter och ta tillvara på de olika kompetenserna som vi har. Det jobbar jag också med i mitt ledarskap att försöka lyfta fram det här att vi är ett gemensamt. Jag menar här finns både förskola, grundskola med fritidshem. Men det var ändå så att, javisst fanns det samarbete mellan förskolan och grundskolan men det var mycket vi och dom. Att man skapar gemensamma forum och mötesplatser där man kan diskutera med varandra. (...) att vi på förskolan kan tillföra våra erfarenheter till skolan och vi i skolan kan tillföra våra erfarenheter till förskolan. Så många av de barnen vi har i förskolan de fortsätter sedan i skolan, så vi har ju underbara förutsättningar att kunna bygga på det livslånga lärandet, alltså att följa ungarna upp och ha naturliga kontakter.”

Viktigt är också att lära sig av de konsekvenser som kommer av de olika vägar man valt och att ständigt ompröva, skapa nya mål och utvärdera resultat, menar R3. Speciellt processen med att visa på resultat och lära av dem ser R3 som en av hennes viktiga bitar att förmedla till personalen. Detta då det finns en tendens att skyla över sina misstag.

”Man är jätteduktig på att beskriva vad det är för mål vi har, vilka vägar vi har tänkt att ta för att nå dit och vad det är vi har gjort. Men sedan, det som är det viktiga, den processen jag ser att jag har en jätteviktig roll att återkomma till hela tiden: Vad såg vi av resultatet och vad ska vi göra åt detta? Hur ska vi komma vidare utifrån det vi har gjort? Här tror jag att det finns en känsla av att inte duga, att inte ha gjort det man ska i stället för att se det som möjligheter att titta och granska det resultat man har. Så det gäller att lyfta resultatet till något positivt. (...) även om lärdomen som sådan gav ett negativt resultat så är själva lärdomen positiv. Den ger oss en erfarenhet och en kunskap om hur vi ska arbeta vidare (...)”

R1 försöker också uppmuntra personalen att säga sin mening. Bland annat hoppas hon genom att arbeta i smågrupper lyfta fram oliktänkare för att skapa debatt. På så sätt hoppas hon få en dialog där människors olika kunskaper och erfarenheter diskuteras.

”Vi har gått ifrån att prata i storgrupper jättemycket och går ut med nästan allt i smågrupper när det är någon sak jag verkligen vill få fram. (...) Jag ger dem frågor i arbetslaget att reflektera över och diskutera vilket gör att de kanske ställs inför ett ifrågasättande om varför de gör som de gör. Och det gör ju alltså då också att det kommer fram olika saker.”

4.3.3 Negativa erfarenheter i arbetet utvecklar

Nedan följer ett exempel på en upplevelse som blivit något av en negativ erfarenhet, men givetvis också lett till nya insikter och ett lärande. R3 beskriver en situation i karriären som gjort henne mer försiktig och eftertänksam och vilken har betytt förändringar i hennes sätt att se på ledarskapet. Efter kommunens omorganisation lämnade R3 den tjänst hon innehavt i tio år.

”(...) jag [kan] ju säga att det fanns ett antal arbetstimmar som jag lagt på min föregående arbetsplats i syfte att utveckla och att det ska bli bra och att det ska vara någonting som är bestående och som man jobbar vidare med. Tio års arbete inom samma område, även om arbetet sett lite annorlunda ut, skulle jag ju tänka mig väcker en hel del frågor hos dem som ska efterträda, även om det inte är samma organisation men man har en del frågor.”

Men, som hon berättar, kom det efter hennes avgång inte ett enda telefonsamtal eller fråga om de dokument hon lämnade efter sig. Något som hon menar i och för sig kan tolkas positivt som att ”allting var solklart” och ”Ah, det är det här de arbetat med, då fortsätter vi.” Men för R3 upplevdes det inte så.

”Eller så tänker man, ’Har det inte varit värt någonting?’. Då var det en kollega till mig som sa ’Nej, du vet att om du sticker ner fingrarna i ett vattenglas och sprallar med fingrarna och ser vågskvalpet, så är det när du är i verksamheten. Så lyfter du upp handen och det är vad som finns kvar när du inte är där.’ Det har jag tänkt på många gånger.”

Efter denna överlämning säger sig R3 tänka över sin arbetssituation på ett annat sätt. ”Är det värt de här timmarna som du lägger ner nu?” Perspektivet på ledarskapet har förändrats, hon tänker idag på vad ett ledarskap är och hur vi anpassar och påverkar ledarskapet som finns just nu.

”(…) jag vet ju utifrån alla diskussioner och alla de möten vi har haft där det varit högt i tak och idéer har bollats och det har tagits beslut. Så tänker jag ’Var det ingenting värt?’. Varför diskuterade man så om man inte tyckte att det var värt någonting för en själv som pedagog och utifrån det arbete som man gjorde? Gjorde man det här bara för att tillfredsställa ledarens behov av utveckling? Det är en massa sådana här frågor som ställs när man erfar en sådan situation.”

Men som hon säger så vill hon kunna påverka hur barn lär och hur de har det i skolan. Då måste hon också arbeta med den personal och den organisation de befinner sig i.

”(…) man gör det ju för sin personal och för barnens skull. Men man gör det ju också för sin egen skull, att känna sig tillfredsställd utifrån krav och ambitioner som man själv har. Men jag har tänkt oerhört mycket på det han sa, skvalpet i vattnet och vad som blir kvar när du lyfter handen.”

4.4 Rektorsutbildningen

Så avslutningsvis en kort redogörelse av hur rektorerna uppfattar sin rektorsutbildning som hålls av Malmö Högskola⁷⁸. Detta för att illustrera hur rektorerna ser på kunskapsförvärvande i en formell lärsituation med allt vad det innebär av påverkan av utbildare, litteratur och andra deltagare. R1 ser exempelvis utbildningen som en positiv tillgång litteraturmässigt, då den klär många av hennes tankar i ord.

”Alltså, innan har jag tänkt saker men kanske inte förstått vinsten men det, har inte förstått det. Men med böckerna, eller med de teorierna de böckerna har som de väljer ut till oss på den här rektorsutbildningen, för du vet ju som har läst om ledarskap att det finns många olika teorier. Men mycket av det som de har valt ut tycker jag stämmer med det som jag tycker låter bra. Och där har rektorsutbildningen utvecklat mig.”

Den största tillgången med denna utbildning, menar samtliga, är emellertid möten med andra. Litteraturen beskrivs främst, trots citatet ovan, som något idéer kan komma ur men det är personerna man träffar och de diskussioner man hamnar i som ger den största utvecklingen. R3 gick sin rektorsutbildning 1994-1996. Hon menar att utbildarna som höll i kursen gjorde att deltagarna i sin tur växte som ledare. Detta då kursansvariga visade en tillit till deltagarna och byggde vidare på deras erfarenheter istället för att säga ”nu ska vi tala om för er hur ni ska vara och nu ska ni läsa det här”.

⁷⁸ För mer om utbildningen se vidare Bilaga 2

5 Diskussion

5.1 Inledning

Inom det sociokulturella perspektivet menar man att kunskaps- och färdighetsträning sker då individen deltar i resonemang och handlingar i *sociala praktiker* där kunskaper, insikter och färdigheter är integrerade. Individen definierar vad som ska göras utifrån vilken situation hon befinner sig i. Handlingar och kunskaper relateras alltså till sammanhang och verksamheter och olika erfarenheter i den sociala kontexten leder individen åt olika håll.

När rektorerna ombeds berätta om sitt arbete, om hur de lär och utvecklas, berättar de om hur de mött lärare, kollegor, barn och föräldrar, om hur de gjort aktiva val i sin karriär och om händelser som upplevts som motgångar. Med andra ord om deras *on-the-job experiences*. Jag finner också att mycket av det som Ekholm (red.) i sin forskningsöversikt kring rektorers arbetsförhållanden redovisar är applicerbart även på denna studie.

Deltagande i *on-the-job experiences* är också ett deltagande i en viss form av social praktik – en handling som utförs tillsammans med andra. Händelserna sker också i ett socialt sammanhang som rektorerna lätt kan relatera till vilket jag - precis som flera av författarna i denna studie, menar har stor betydelse då de nya erfarenheterna och beteendena direkt kan göras förståeliga, testas och anpassas i ett ”skarpt läge”. Vad kan jag då säga mig kommit fram till i detta arbete? Jag börjar med att knyta resultatet till teoridelen för att sedan föra ett resonemang kring vilken betydelse de aspekter som togs upp i metodavsnittet har för resultatet.

5.2 Vad säger berättelserna om rektorernas lärande?

Jag finner det intressant att de möten rektorerna beskriver som utvecklande även tenderar att uppfylla Säljö och det sociokulturella perspektivets syn på lärande. I många av de beskrivna situationerna får individen möjlighet att i sociala praktiker *appropriera* kunskaper, vilket det även efter intervjuerna verkar som om rektorerna är medvetna om och utnyttjar. R3 vill bygga vidare på de anställdas samlade erfarenheter och därifrån utveckla skolan. Hon försöker upprätta gemensamma forum för att samla personal från förskolan, grundskolan och fritidshemmet och vill skapa en gemenskap och ett lärande som knyter samman verksamheten. R1 vill lyfta fram allas åsikter genom att arbeta i smågrupper vilket hon hoppas ska leda till en dialog där kunskaper och erfarenheter diskuteras. I de situationer som beskrivs blir - likt Säljö påpekar, språket ett verktyg för att jämföra och lära av erfarenheter. Ett ytterligare tecken på detta menar jag är R2s uttalande om att hon ser boken som ett *komplement* till hennes utveckling. Det är istället den kunskap man besitter som är den stora källan till vetande och R2 menar att det är viktigt att dela den och få ta del av andras erfarenheter.

Vidare menar jag att rektorernas upplevelser innehåller något eller samtliga av de tre huvudelementen *värdering*, *utmaningar* och *support* vilka ofta ingår i de erfarenheter som ger ett varaktigt lärande.⁷⁹ Den rektorsutbildning rektorerna har gått eller går utgör ett exempel på en sådan relation i formellt format. Anledningen till att rektorsutbildningen upplevs utvecklande menar jag är att denna kan ses som en av CCLs *developmental relationships*, närmare bestämt rollen *cohort*.⁸⁰ Detta är ett påstående jag grundar på följande. Enligt rektorernas utsagor är utbildningens främsta tillgång att de möter andra rektorer som står inför en liknande verklighet. Enligt R3s uppfattning är utbildarna också måna om att ta tillvara på de erfarenheter som förmedlas och bygga vidare på dem i undervisningen. Härigenom skapas möjlighet till värdering genom feedback, utmaning genom studieuppgifter och grupparbeten samt support från andra deltagare och utbildarna. Tillsammans kan deltagarna under utbildningen på så sätt få möjlighet att föra sin utveckling av rektorsrollen framåt. Begreppet *utvecklingszon* blir också användbart i detta sammanhang. Kursen kan ses som en social praktik vilken tydligt knyts till ytterligare en - deltagarnas arbete. Det kan tänkas vara ett avstånd mellan vad rektorerna kan prestera ensam utan stöd, det vill säga utan deltagarna och utbildarna i rektorsutbildningen, kontra med stöd. Troligt är att utbildningen, den formella formen till trots, leder till att en mer kompetent rektor inom ett område kan *samtänka* med en annan så att denne kan utveckla sitt tänkande och lärande.

Men det som blir mest framträdande i intervjuerna är hur viktigt det är för rektorerna att möta "det levande materialet" i respektive verksamhet. Genom att vara ute kan rektorerna ta in information både genom att samtala med elever och anställda men också genom att bara gå runt och observera. En bra dag innebär att man har tid till dessa möten och observationer och att det dessutom finns tid att ta till sig det man här erfår. Exakt hur viktigt det är för rektorerna står klart när de berättar om en dålig dag – då sitter de fast bakom skrivbordet. Det tydliggörs än mer med R1s påstående att det egentligen inte är viktigt vilken typ av grundutbildning du har som rektor, bara du "ser, hör och känner vad det är som händer i verksamheten". Genom att på detta sätt interagera med sin omgivning fås och ges feedback och stöd vilket leder till att rektorn kan värdera sig själv och sitt arbete, jämföra och lära.

Det finns ytterligare berättelser jag menar visar på en medvetenhet hos rektorerna vad gäller sitt lärande och sin utveckling. Ett klart exempel är R1s förklaring varför hon har den rektorstjänst hon har idag. R1 kände att hon efter en tid med liknande uppgifter ville ha mer utveckling. Allt gick som på räls. De tidigare erfarenheterna kan i en sådan situation mycket väl bli till ett hinder i utvecklingen, vilket Dewey påpekar. När allt flyter på och inget oförutsett händer handlar individen som hon alltid gjort utan att tänka efter. R1 bestämde sig för att testa något nytt i ledarrollen och tog tjänsten som rektor i en multikulturell verksamhet. Hon benämner klimatet som tufft men ser det som utvecklande - hon har aldrig lärt sig så mycket som hon gjort de senaste åren. Detta kan bero på flera saker. R1 gjorde ett aktivt val och förändrade sin situation och idag känner hon ett behov av kunskap då hon ständigt möter nya situationer vilket enligt henne själv tvingar henne att tänka till och reflektera. R1s nuvarande tjänst innebär utmaningar som pressar hennes kapacitet. Med andra ord inte en tjänst som bara ger henne "*a little more*

⁷⁹ Se 3.3.1

⁸⁰ Se 3.3.1, sista stycket.

of the same". Om R1 haft bättre förutsättningar till reflektion och bollande av idéer på arbetsplatsen, hade hon förmodligen upplevt sin situation än mer utvecklande.

Men rektorernas olika organisationer ger dem olika förutsättningar för detta. Efter omorganisationen i R1, R3 och R4s kommun lyser exempelvis assistenterna med sin frånvaro vilket gör den administrativa bördan större. Detta leder i sin tur till att möjligheten att vistas bland anställda och elever blir färre och kortare. Idag finns inte heller några biträdande rektorer ute på skolorna, alltså finns ingen nära kollega att diskutera med. Just att det är viktigt att ha en person att samtala med i rektorsrollen framhävs av R4s beskrivning av tiden som en av två biträdande rektorer. Att i stort sett sitta vägg i vägg och vara insatta i varandras arbete gjorde att hon och kollegan kunde ta en diskussion på morgonen, tänka över saken och ta upp det igen innan man gick hem. Även R2s uttalande, om att ett av de svåraste yrkena man kan ha är att vara rektor utan en chans till reflektion med en kollega, understryker detta.

Just R2 står inför en annan situation då hon är rektor, lärare och i viss mån vaktmästare samtidigt – men i en organisation hon själv råder över. Detta ger henne en mycket intensivare arbetsdag men den innebär samtidigt självklara och regelbundna möten i verksamheten på villkor hon i en större utsträckning än de övriga rektorerna känner sig kunna påverka. Jag menar därför att R2 har de för studien bästa möjligheterna att reflektera och bolla idéer kring arbetet och därigenom lära och utvecklas. Grunden till detta påstående är att hon i A har en nära kollega ständigt närvarande. Jag menar att de för varandra utgör så kallade *kommunikativa stöttor*. Tillsammans *sam*-handlar och *sam*-tänker de och når på detta sätt en större insikt. Vikten av deras samarbete är också något hon själv påpekar. R2 och A kan i sitt arbete som ledare på ett tre år ungt frigymnasium, ett arbete vilket ständigt leder dem in i nya utmaningar, ge varandra kontinuerlig feedback och stöd. Detta ger en relation som i högsta grad ter sig utvecklande och som de andra rektorerna inte på samma sätt har möjlighet att uppnå.

5.3 Vad kan jag säga mig ha kommit fram till?

Ovanstående diskussion bygger på rektorernas egna utsagor om sitt lärande i arbetet. Då jag utgår från det sociokulturella perspektivet måste jag föra ytterligare en diskussion kring hur detta påverkar mina slutsatser. Som forskare måste jag vara medveten om och söka förstå kopplingen mellan intervjusituationen som sociala praktik och individens handlingar. Det rektorerna sagt är grundat i dynamiken i samtalet och avhängigt ett flertal faktorer som även togs upp i metodavsnittet.⁸¹ Bland annat menar Säljö att en händelse genom språket tolkas i begrepp vilket ger individen möjlighet att jämföra men även lära av upplevda erfarenheter. Det kan alltså vara så att vissa aspekter i intervjusvaren blev tydliggjorda för rektorerna först under intervjun, eller att intervjun gjorde att vissa händelser belystes på ett mer ingående sätt än andra. Detta kan i sin tur bero på inbördes påverkan mellan respondenten och mig som intervjuare på grund av ordval, vilka identiteter vi gav varandra, intervjuguidens upplägg med mera. Därför ska intervjun ses som en arena för ett konstruktivt arbete vilket leder till att jag egentligen inte fått reda på hur rektorerna lär sig av sina erfarenheter. För att dra det hela till sin spets – jag kan inte veta om det rektorerna säger verkligen är hur de upplevt situationen.

⁸¹ Se 2.1.2

Har då studien inte lett till något resultat rörande relationen mellan de erfarenheter rektorerna gjort i arbetet och deras upplevda utveckling av sin yrkesroll? Jodå, det menar jag att den har. Förutom att mitt eget lärande kring sociokulturella aspekters påverkan av erfarenhetslärandet ökat avsevärt belyser den, precis som Säljö och Alvesson påpekar, intressanta ledtrådar kring hur man kan förstå rektorernas sociala verklighet. Denna verklighet innebär ett ledarskap där rektorn ofta står själv utan nära kollegor. Hon leder en verksamhet med ett ”levande material” vilket ständigt ger nya överraskningar och har inte heller några direkta manualer att följa - förutom eventuella direktiv som kommer från förvaltningen eller ännu högre upp och i många fall bara upplevs som pekpinningar och hinder för verksamhetens utveckling. I samtliga fall innebär även rektorstjänsten ett stort ekonomiskt ansvar och mycket administrativt arbete vilket rektorerna ofta inte är utbildade för. Det som av samtliga beskrivs som absolut viktigast, att få möjlighet att vistas bland anställda och elever, utgör idag en mindre del av arbetet än tidigare.

På basis av berättelserna menar jag - likt Burgoyne och Hodgson, att den arbetsmiljö rektorerna beskriver sig stå inför torde främja *Learning II* snarare än leda dem till den högre nivån *Learning III*.⁸² När det gäller R1, R3 och R4 upplever de på ett eller annat sätt att de inte kan råda över sitt arbete i tillräckligt stor utsträckning. Datorn spottar ut uppgifter som låser dem vid skrivbordet och gör det svårt att komma ut till den egentliga verksamheten. Den personal som är till för att stödja rektorerna i arbetet - men också rektorerna själva, anställs på tre- eller fyraårsförordningar vilket gör det svårt att finna stabilitet i organisationen. Utan stabilitet blir det likt Michael hävdar än svårare att känna den tillit och trygghet som krävs för att våga lita på sin intuition vilken är så viktig i arbetat med att driva en organisation framåt. Assistentstödet har liksom de biträdande rektorerna tagits bort vilket ökat den totala arbetsbördan och försvårat rektorernas möjligheter till reflekterande diskussioner med kollegor på arbetet.

I denna miljö blir det enligt min mening svårt att skapa en plattform för att kunna ifrågasätta sitt grundläggande beteende. Men tecken på att de ”lärt att lära” återfinns - liksom att de drar slutsatser utifrån tidigare erfarenheter vilket förändrar eller förstärker beteendet. Exempelvis sa sig R1 under sitt gästspel som forskollärare kunnat prova idéer och fått dem bekräftade vilket gjort att hon kände sig starkare i sitt ledarskap. Och R1, R3 och R4 som samtliga innehavt ledarposition inom omsorgen ett längre tag, säger ha lärt sig att de bästa lösningarna på en konflikt eller ett problem fås genom att låta personalen komma till tals innan det egna förslaget redovisas.

R2s förutsättningar i arbetsmiljösynpunkt är något annorlunda. I A har hon bättre möjligheter att skapa en sådan plattform som krävs för *Learning III*. Det kan dock vara så att ett sådant lärande tar tid att medvetandegöras. Arbetstempot på skolan är mycket högt och R2 har dessutom inte arbetat som ledare inom skolväsendet under lika lång tid som de övriga kvinnorna. Att R2 också ”lärt att lära” menar jag ändå visas då hon exempelvis idag vet att hon inte har tid att bli nedstämd över motgångar utan måste spotta i nävarna direkt och ta tag i problemen.

Det är för mig omöjligt att säga något om rektorernas eventuella steg mot *Learning III*. Kanske kan man ana en viss medvetenhet om vikten att ifrågasätta sina handlingar i R1s beslut att göra något helt nytt med ledarrollen för att allt just då bara gick som på räls.

⁸² Se 3.3

Eller i det att R1, R3 och R4 idag är medvetna om vikten av att lyssna på sina medarbetare, skapa forum och ta tillvara på erfarenheter i verksamheten och inte minst att det är de lösningsförslag på en problemsituation som kommer från personalen som verkligen håller.

Avslutningsvis: Kunskaps- och färdighetstradering sker enligt det sociokulturella perspektivet då individen deltar i resonemang och handlingar i sociala praktiker där kunskaper, insikter och färdigheter är integrerade. Man menar att handlingar och kunskaper relateras till sammanhang och verksamheter och att olika erfarenheter i den sociala kontexten leder individens utveckling åt olika håll. Alla rektorerna har beskrivit förutsättningar för den kunskaps- och färdighetstradering som tas upp av Säljö. Samtliga är även måna om att möta det "levande materialet" och härifrån ta till sig kunskaper. Men då studien bygger på intervjuer är jag också helt beroende av vad dessa kvinnor är medvetna om. Som beskrevs i metodavsnittet har denna uppsats med andra ord tecknat rektorernas beskrivna *uppfattning* om relationen mellan vad de upplevt i arbetet och hur detta påverkat deras utveckling. Ändock hävdar jag att det torde stå klart rektorerna tar lärdom av sina erfarenheter de upplever i arbetet. Vad jag däremot inte kan uttala mig om är de mekanismer som verkar i denna process. Detta faktum till trots är jag mäktigt nöjd med mitt eget lärande som kommit ur denna magisteruppsats. Be mig inte berätta hur det gick till bara. Jag skulle ändå inte helt och fullt kunna förklara så att du förstår vad jag menar.

Referenser

Argyris, Chris. *Reasoning, Learning and Action. Individual and Organizational*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

Argyris, Chris. Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review*. May/June 1991, pp 99-109.

Bateson, Gregory. *Steps To An Ecology of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1999.

Bennis, Warren och Nanus, Burt. *Ledare och deras strategier*. Uddevalla, Bohusläningens Boktryckeri, 1986.

Burgoyne, John G. and Hodgson, Vivien E. Natural Learning and Managerial Action: A Phenomenological Study in the Field Setting. *Journal of Management Studies*. Vol. 20, No. 3, 1983 pp. 387-399.

Dewey, John. *How we think*. New York: Prometheus Books, 1991.

Ekholm, Mats (red.). *Forskning om rektor. En forskningsöversikt*. Kalmar: Lenanders Tryckeri AB, 2000

<http://www.mah.se/upload/LUT/Enheter/SOL/Rektorsutbildningen/kursplan.pdf>

<http://www.skolverket.se/pdf/lpf94.pdf>

<http://www.skolverket.se/pdf/lpo.pdf>

Jönsson, Sten. *Goda utsikter. Svenskt management i perspektiv*. Stockholm: Norstedts Tryckeri AB, 1995.

Kolb, David A. and Fry, Donald. Towards an Applied theory of Experiential Learning. Cary L. Cooper (ed.) *Theories of Group Processes*. London: John Wiley & Sons, 1975.

Larsson, Peter och Holt Larsen, Henrik. *Ledare lär i jobbet. Om erfarenhetsbaserad ledarutveckling*. Malmö: Almqvist & Wiksell, 1992.

McCall, Morgan W. Jr. *High flyers: developing the next generation of leaders*. Boston: Harvard Business School Press, 1997.

McCauley, Cynthia D. Ruderman, Marian N. Ohlott Patricia J. and Morrow, Jane E. Assessing the Developmental Components of Managerial Jobs. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 79, No.4, 1994 pp. 544-560.

McCauley, Cynthia D. Moxley, Russ S. Van Velsor, Ellen (eds.). *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development*. San Francisco: Jossey-Bass publishers and Center for Creative Leadership, 1998.

Revans, Reg. *ABC of action learning. Att ge chefer möjlighet att handla och att lära av handlingen*. Angered: Fakta Info Direkt, 2000.

Michael, Donald N. *On learning to Plan – and Planning to Learn: The Social Psychology of Changing Toward Future-Responsive Societal Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1973.

Säljö, Roger. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Smedjebacken: Prisma, 2000

Bilaga 1: Intervjuguide

Presentation av arbetet

C-uppsatsen var en litteraturstudie över ledares erfarenhetsbaserade lärande i arbetet. Denna D-uppsats blir en empirisk uppföljning.

Frågor

1. Namn, befattning och hur länge nuvarande befattning innehafts.
2. Karriärhistoria.
3. Beskriv din organisation.
4. Hur ser din roll ut i denna organisation med avseende på ansvar, befogenheter?
5. Beskriv en bra respektive dålig dag i arbetet och motivera.
6. Nämn både positiva och negativa aspekter i respektive dag med avseende på din utveckling som rektor. Motivera.
7. Hur upplever du dig som ledare?
8. Vad påverkar ditt ledarskap?
9. Hur upplever du att du lär och utvecklas som rektor?
10. När du befinner dig i en problemsituation, hur tar du dig an denna? Varför på just detta sätt?
11. Beskriv en situation som påverkat din utveckling som rektor.
12. Finns det på motsvarande sätt en annan person som påverkat dig?

Bilaga 2: Rektorsutbildningen

Nedan redogörs kort om den utbildning samtliga rektorerna går eller har gått. Informationen är hämtad från utbildningens kursplan vilken är fastställd av utbildningsnämnden vid Lärarutbildningen vid Malmö Högskola den 24 januari 2003.⁸³

Särskild behörighet för tillträde till kursen är att deltagaren innehar en befattning som rektor eller motsvarande, eller biträdande rektor eller motsvarande inom något av de läroplansstyrda verksamhetsområdena förskola (barn i åldrarna 1-5 år) skola (6-19 år) eller vuxenutbildning. Kursen är en kandidatkurs på 20 poäng som läses över tre år. Och är en statlig befattningsutbildning som syftar till att ledaren utvecklar och fördjupar sin kompetens att fullgöra det nationella uppdraget.

Kursen ska bidra till att rektorerna tillsammans med medarbetarna arbetar för en lärande miljö med en öppen och tydlig kommunikation samt att man också tillsammans bygger upp kunskap med den egna verksamheten och omvärlden som bas. Man hoppas också att deltagarna ska utveckla sin medvetenhet och självinsikt i rektorsrollen. Reflekterande samtal om att vara ledare och rektorns uppdrag hålls därför kontinuerligt. Bland målen finns att rektorerna efter genomförd utbildning ska förstå skolan som en lärande organisation och sin roll som chef och ledare i en politiskt styrd verksamhet.

Kursens innehåll utformas tillsammans med deltagarna och i samråd med avnämarna med utgångspunkt i deltagarnas verksamheter och egna behov. Kursen bygger på erfarenhetsbaserat lärande med en nära koppling mellan teori och praktik. Den beskrivs i kursplanen vidare som processinriktad med en samverkan mellan deltagarna och utbildarna.

Bland kurslitteratur, både obligatorisk och valbar, återfinns Ahrenfelts (2001) "Förändring som tillstånd", Bolman och Deals (1993) "*Nya perspektiv på organisation och ledarskap*", Illeris (2001) "*Lärandet mellan Piaget, Freud och Marx*" och Säljös (2000) "*Lärande i praktiken*".

⁸³ <http://www.mah.se/upload/LUT/Enheter/SOL/Rektorsutbildningen/kursplan.pdf>