



*Statliga Rektorsutbildningen Väst
IT-universitetet Göteborg
Institutionen för pedagogik och didaktik*

Ledarpraktik i utveckling - en analys om hur rektorer i en textbaserad nätgemenskap formulerar sig om ledarskap

av

Dick Aurell

utbildningsledare

031 733 27 75

0733 930940

dick.aurell@rut.gu.se

<http://www.ped.gu.se/personal/dick.aurell/>

Abstract:

Title: Ledarpraktik i utveckling – en diskursanalys om hur rektorer i en textbaserad nätgemenskap formulerar sig om ledarskap (Leadership in progress – an analysis about how school heads in an Online Learning Community write about leadership)

Language: Swedish (with a summary in English)

Keywords: Online Learning Community (OLC), school head, principal, headmaster, Critical Discourse Analysis (CDA), school management training, lifelong learning

School heads have a complex job and are in need of competence development continually. But they cannot improve their professional capacity only by just reading books and listening to lectures. The complexity requires that topics are problematized and many perspectives are obtained with the help of other people's thoughts and experiences. One possibility of doing this is to use an Online Learning Community (OLC) because of the school heads attending a training programme have very little time for face-to-face meetings.

If school heads in a training program use an Online Learning Community for this purpose what kind of contributions are made and what professional issues do they write about? How are the discussions held and the documents written and published by the school heads related to the objectives of the school leadership training course named *School head – a democratic and challenging leader*. These are two of the research questions of the study. The third one is the more general question if Online Learning Communities is an effective tool for lifelong learning for school heads.

I have used the method Critical Discourse Analysis (CDA) developed by Norman Fairclough to analyse the texts in the OLC written by the participating school heads. In this analyse I have found three major areas with two or more discourses in which cover the most interesting topics related to leadership issues. These are the *discourse order of governing*, the *discourse order of school heads as managers/leaders* and the *discourse order of operation and development of schools*. In the first area there are school heads arguing for using emphasis more on their "commission as headmasters" (and "learning organisations") than on the prevailing "management by objectives and results". In the third area the almost hegemonic discourse of schools as "in the process of becoming learning organisations" is challenged by the discourse of "successful schools".

I have also compared the critical discourse analysis of the OLC for school heads with a critical discourse analysis of the objectives of the school leadership training document. I have found that most of the discussion topics found in the OLC are in line with objectives of the school leadership training document. However a few important issues which the school heads are very occupied with are not specifically formulated in the training document. Those are *conflict solving* and the *male/female leadership perspective*.

It is evident from this investigation that the school heads in dialogues and documents in the OLC are discussing for the profession important issues. In a longer perspective it is my view that there will be opportunities for the school heads to participate with other school heads in similar professional OLC:s in combination with their work. It might be a way of implementing a work-integrated learning in a lifelong learning perspective.

Förord

Till den utbildning jag bedriver inom den Statliga rektorsutbildningen Väst finns knutet en nätbaserad lärargemenskap där deltagande rektorer i kursgruppen kan publicera egna dokument och delta i dialoger kring som de bedömer för professionen angelägna ämnen. Jag har tidigare i en undersökning intervjuat slumpvis valda rektorer från några olika kursgrupper för att få fram hur de resonerar kring möjligheter och hinder i användandet av nätgemenskaperna. Jag har i en annan undersökning med delvis statistiska metoder kartlagt hur deltagandet ser ut i en av gemenskaperna och försökt förstå varför olika deltagare är aktiva i så olika utsträckning och hur deras identitet på nätet formas. I föreliggande rapport har jag intresserat mig för hur man utifrån publicerade texter i form av dokument och dialoger kan se vad man samtalar om och på vilket sätt man uttrycker sig i mediet. Dessutom vill jag jämföra nätgemenskapens innehåll med de mål som finns för rektorsutbildningen.

Jag valde en diskursanalytisk metod för denna undersökning och kan notera att jag haft mycket stor nytta av kursen Text och Makt (forskarutbildningskurs 5p) som jag genomgått i samband med uppsatsskrivandet. Jag vill tacka kursledaren Maj Asplund Carlsson och kursdeltagarna i denna kurs för konstruktiva förslag och idéer till uppsatsskrivandet.

Ett speciellt tack till min handledare Bertil Gustafsson som uthålligt och initierat väglett min väg in i den kritiska diskursanalysens tänkande och gett mig många kreativa förslag.

Göteborg i juni 2004
Dick Aurell

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

1. Inledning	5
2. Bakgrund	6
2.1 Teorier om styrning, ledarskap och verksamhetsutveckling inom skolan	6
2.1.1 Välfärd/marknadsperspektiven	6
2.1.2 Olika syn på styrning	6
2.1.3 Ledarskapsmodeller	7
2.1.4 Chef/ledare perspektiven	8
2.1.5 Forskningsinriktningar om drift och skolutveckling	9
2.1.6 Görande/lärande perspektiven	10
2.1.7 Personligt/kontextuellt ledarskapsperspektiv	10
2.1.8 Manligt/kvinnligt ledarskapsperspektiv	11
2.1.9 Konflikt/konsensus perspektivet	11
2.2 Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) och lärgemenskaper på nätet	12
2.2.1 Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)	12
2.2.2 Lärgemenskaper på nätet	12
2.3 Lärande I arbetslivet	13
3. Syfte och forskningsfrågor	14
4. Metod	15
4.1 Diskursanalys	15
4.1.1 Kritisk diskursanalys	16
4.2 Reflexivitet	17
4.3 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	18
4.4 Beskrivning av empiriskt material	19
5. Analys	20
5.1 Textanalys av lärgemenskaper på nätet	20
5.2 Diskurser	20
5.2.1 Studerade diskurser för styrning	21
5.2.1.1 Mål- och resultatstyrningsdiskursen	21
5.2.1.2 Uppdragsstyrningsdiskursen	21
5.2.1.3 Lärande organisationsdiskursen	21
5.2.2 Diskurser för rektor som chef/ledare	22
5.2.2.1 Rektor-som-chef-diskursen	22
5.2.2.2 Rektor-som-ledare-diskursen	22
5.2.3 Diskurser för drift och utveckling av verksamheten	23
5.2.3.1 Problembaserad skolutveckling (PBS) diskursen	24
5.2.3.2 Skolkulturanalys-diskursen	24
5.2.3.3 "Framgångsrika skolor"-diskursen	24
5.2.4 Social praktik	24
5.3 Rektorsutbildningens måldokument	25
5.3.1 Textanalys av Rektorsutbildningens måldokument	25
5.3.2 Diskursiv praktik i Rektorsutbildningens måldokument	26
6. Fördjupad analys	27
6.1 Ledarskapstankar i nätgemenskapen	27
6.2 Jämförelse med Rektorsutbildningens måldokument	30
6.3 Livslångt lärande för grupper av professionella	30
7. Slutsatser och kommentarer	30

Referenser

Bilaga 1 Rektor – demokratisk, utmanande ledare

Bilaga 2 Analogikedjor (ekvivalenskedjor) för rektor som chef resp. rektor som ledare

1. Inledning

Den statliga rektorsutbildningen är en utbildning som erbjuds yrkesverksamma skolledare. Vanligen har rektorerna varit verksamma ca 2 år. Utbildningen är upplagd under 3 år och innefattar 30 utbildningsdagar och innebär ungefär lika stor tidsrymd arbete med tillämpningsuppgifter i den egna organisationen, litteraturläsning mm. Utbildningen består av 6 kursveckor och 12 handledningstillfällen (Rektorsutbildningen vid Göteborgs universitet, 2002). Måldokumentet för utbildningen är benämnt *Rektor - demokratisk, utmanande ledare (bilaga 1)*.

Under sin utbildning använder rektorerna ett webbaserat konferenssystem som innebär en lärgemenskap¹ på nätet. Denna nätgemenskap har till uppgift att skapa kontinuitet samt effektivisera utbildningen. Den plattform som används heter Learnloop och är utvecklad vid Viktoriainstitutet, Handelshögskolan i Göteborg. Programvaran har valts för att den är enkel att lära sig och lätt att använda. Vi använder oss av i huvudsak två funktioner: forum där dialoger och diskussioner förs samt en resurs där dokument av olika slag (tex.: textdokument, bilder, powerpointapplikationer, länkar) kan läggas in. Ex. på material vi arbetar med är fallstudier, litteraturbearbetningar, analyser och diskussioner kring jobbrelaterade frågeställningar. En vision för det virtuella konferenssystemet diskuterad i en av kursgrupperna ser ut så här:

Vision Learnloop

- *Learnloop gör att vi tar in omvärlden och diskuterar den*
- *Learnloop gör att vi samarbetar för att få fram bra lösningar på jobbfrågor*
- *Learnloop är en arena för arbetet med kursen*
- *Learnloop är rektors-portfolions hemvist*
- *Learnloop är ytterligare ett sätt att kommunicera och kompetensutveckla sig*
- *Learnloop är ett demokratiskt medium, allas röst är lika stark*
- *Learnloop är arena för basgrupp och utbildningsråd*

Denna uppsats är en i en serie undersökningar kring användningen av denna typ av nätgemenskap i utbildningen av rektorer. Tidigare har en intervjuundersökning genomförts kring användningen. 12 slumpvis utvalda rektorer ur tre olika kursgrupper intervjuades kring hur de resonerade kring användningen av systemet (Aurell, 2002). I denna nya rapport fokuseras kring innehållet i de bidrag som finns i en kursgemenskap på nätet. Vad är det som rektorerna skriver om och på vilket sätt tas ledarskapsfrågor upp i gemenskapen? Det är kring detta som intresset kretsar i denna rapport.

I en lärgemenskap på nätet kan förekomma inlägg av olika karaktär. "Smalltalk" är viktigt för att kommunikationen ska fungera (Svensson, 2002). Jag kommer i uppsatsen koncentrera mig kring de inlägg och de dokument som har prägel av ledarskapsresonemang. Tankar kring och erfarenheter av det styrsystem som bestämmer skolverksamhetens inriktning är en del som är viktig att fokusera. Staten i form av läroplaner och kommunen i form av kommunal skolplan och resurstilldelare försätter rektor i en situation av dubbelt huvudmannskap. Dessutom har den tidigare statliga dominansen av skolan brutits och marknadskrafter i form av friskolor har etablerats. Detta har inneburit ytterligare en dimension i rektorsrollen nämligen som marknadsförare av sin skola. Vilken typ av ledarroll eller ledarstil påtar sig/tilldelas rektorerna i dagens skola? Mot bakgrund av de ledarskapsteorier som finns är denna fråga intressant att studera och också hur rektorerna ser på hur man ska genomföra sitt uppdrag. En viktig del av uppdraget är att leda verksamhetens utveckling och skapa en bra skola med goda elevresultat.

¹ Uttrycken lärgemenskap på nätet och nätgemenskap används för det engelska begreppet Online Learning Community (OLC).

I den aktuella forskningen och debatten inom detta område finns flera i viss mån konkurrerande synsätt och det är därför intressant att se hur rektorerna förhåller sig till dessa. I nästa kapitel sker en genomgång av relevanta teorier kring olika ledarskapsområden.

En textbaserad asynkron² nätgemenskap är något annat än ett fysiskt möte mellan människor. Vad det innebär att använda ett sådant system i form av möjligheter och svårigheter har intresserat forskare under senare år. Denna forskning beskrivs också i nästa kapitel.

2. Bakgrund

2.1 Teorier om styrning, ledarskap och verksamhetsutveckling inom skolan

I detta kapitel beskrivs teorier kring för studien relevanta ledarskapsområden. Därvid fokuseras olika aspekter av ledarskapsforskningen. Dikotomier används ofta för att beskriva konkurrerande synsätt.

2.1.1 Välfärd/marknads perspektiven

Efter andra världskriget rådde i princip enighet om den offentliga sektorns roll i bygget av det nya välfärdssamhället. Skolan skulle medverka till ökad demokrati, delaktighet, solidaritet och jämlikhet. Det var självklart att skolan skulle ha staten som huvudman. Det var den ekonomiska tillväxten som möjliggjorde ”den svenska modellen” genom stora skatteintäkter. Välfärdssamhället förutsatte en permanent hög sysselsättningsgrad (Liljeqvist, 1999). Välfärdsperspektivet när det gäller skolan kan sägas innefatta alla elevers rätt till en likvärdig utbildning genom ett stort offentligt och institutionaliserat omhändertagande av barn och ungdomar. Det är viktigt att eleverna blir goda medborgare som förstår sig på det samhälle de ska anpassa sig till och leva i som vuxna. Skolan är viktig för bärare av kulturtraditioner och en viktig del av den offentliga sektorn (Björkman, 2003).

P.g.a. ekonomiska problem (tex. oljekrisen under 1970-talet) och att nyliberala ekonomistiska tankar om individens frihet terräng kom välfärdsbygget att kritiseras för stelbenthet och byråkrati. Marknads- och privatiseringstänkandet var på frammarsch. För skolans del innebar det att staten överlämnade huvudmannaskapet för skolan till kommunerna och att det blev möjligt att öppna friskolor som erhåller offentliga medel till sin verksamhet (Liljeqvist, 1999). Genom den ökade möjligheten för föräldrar och elever att välja skola har kommunala skolor blivit konkurrensutsatta av andra kommunala skolor och av friskolor. Marknadsmässiga lösningar för skolan framförs i allt större utsträckning. Människor betraktas som kapabla att välja och ta ansvar (Björkman, 2003).

2.1.2 Olika syn på styrning

På 90-talet övergick skolan från att ha varit regelstyrd till att vara företrädesvis målstyrd. Styrprincipen i läroplansdokumenten benämns mål- och resultatstyrning. Målstyrning innebär att skolans mål ska analyseras noggrant. Därefter ska ett vägval göras som bäst leder till målet. Sist ska målsättningen och verklighetens resultat jämföras med varandra. Från en betoning på målstyrning har under senare år alltmer tonvikt lagts på resultatdelen. Detta leder till att

² Asynkron innebär att kommunikationen inte är samtidigt utan att de deltagande själva väljer när de vill gå in i systemet

utvärderingskraven kommer alltmer i centrum. Det är rektor som är pedagogiskt ansvarig för skolan och ansvarig för dess resultat (Wahlström, 2002). Målstyrningen kritiseras av Scherp (2003a) som skriver:

Mål- och resultatstyrningen utgår från alltför rationalistiska och instrumentella grunder som inte passar in i skolans komplexa miljö. Styrningsformen hindrar en fördjupad förståelse av uppdraget hos dem som arbetar på skolorna. Målstyrning fragmentiserar uppdraget, dvs. den meningskapande helheten, så att den särskiljer delarna från dess sammanhang. Styrningen tenderar leda till en uppdelning av mål i delmål som i sin tur delas upp i fler delmål så att ett försök att uppfylla delmålen till slut skymmer de övergripande målen. Fokus på delarna ”osynliggör helheten”. (Scherp 2003a, s.11)

Istället förordar Scherp en styrningsmodell som kan kallas ”uppdragsstyrning”. Scherp framhåller att

Skolverksamhetens kvalitet blir beroende av såväl hur man upptäcker, förstår, och definierar problemen som av de lösningar som man utformar. *Förståelsen av uppdraget* är avgörande både för hur man förstår problemet och för kvaliteten på de lösningar som man utformar” (Scherp 2003a, s.12, min kursivering)

I avsnittet Den lärande organisationen i Lärande ledare vidareutvecklas ”förståelse för uppdraget” till ett styrningsbegrepp som kallas *Den lärande organisationen*.

I en lärande organisation är grundprincipen att rektor och medarbetare ska agera utifrån sina egna bedömningar och ha frihet att själva välja det bästa i den aktuella situationen i relation till uppdraget. Det krävs gedigna kunskaper om uppdraget och kloka bedömningar. I en lärande organisation är rektor och medarbetare samtidigt ansvariga för att planera arbetet och lösa problem, att utföra arbetet och att utveckla och förbättra verksamheten. Fokus är på lärande där erfarenheter utifrån egen och andras vardagsverksamhet utgör grunden för sökandet efter ny kunskap som skapas i samspelet mellan praktiken, teori och forskning. Den som arbetar i en lärande organisation har en djup förståelse av uppdraget samt en gemensam vision som grund för lärande och görande”.(Lärande ledare, 2001, s.27)

Peter Senge (1995) myntade begreppet *den lärande organisationen* och med det menar han en organisation som ständigt förbättrar sina möjligheter att själv skapa sin framtid. För att kunna leva upp till detta krävs att man lär sig att behärska ”disciplinerna” personligt mästerskap, tankemodeller, gemensamma visioner, teamlärande och systemtänkande.

2.1.3 Ledarskapsmodeller

Ledarskapsforskning har i hög grad historiskt handlat om *ledarskapsmodeller*. För att illustrera fältet har jag valt ut några forskningstraditioner som bidragit till kunskapen om hur olika ledarskapsmodeller kan beskrivas. Traditionellt har man talat om i huvudsak tre ledarstilar den auktoritära, den demokratiska och ”låt gå chefen”. Ett annat synsätt presenterar Blake/Mouton som har utvecklat en modell för ledarskapstilar som bygger på variablerna uppgiftsorientering / relationsorientering vilket enligt dessa ledarskapsforskare ger upphov till fem huvudkategorier (team-, kompromiss-, gemyt-, lydnads- uppgivet ledarskap) (Blake, 1991). En annan ledarskapsforskare Adizes (1982) beskriver fyra ledarskapsroller (eller snarare kompetensen i en ledningsgrupp) som är vitala i ett bra ledarskap: produceraren, administratören, entreprenören och integreraren. Han argumenterar också för att olika ledarskap krävs under olika perioder av en organisations utveckling (Adizes, 1991). Ytterligare två andra ledarskapsforskare Hersey & Blanchard introducerar begreppet situationsanpassat ledarskap med stödjande resp. styrande beteende hos chefen som variabler och där chefens agerande mycket bestäms av medarbetarnas ”mognadsgrad”. Det talas om fyra chefsstilar (instruerande, konsulterande, stöttande och delegerande stilen) (Thylefors, 1991, s.126). Två svenska forskare Sandberg & Targama introducerar begreppet förståelsebaserat ledarskap och argumenterar

för att hur chefen förstår sitt (och medarbetarnas) uppdrag är avgörande för hur han/hon kommer att fullgöra sina ledaruppgifter (Sandberg & Targama, 1998). I den tradition som brukar betecknas värdebaserat ledarskap framhålls att människor inte bara har ett instrumentellt värde utan också ett värde i sig - ett kvalitativt annorlunda sätt att se på sina medarbetare framhålls. Här blir chefens uppgift att verka för att en gemensam värdegrund för organisationen processas fram (Trollestad, 2000). I nyare anglosachsisk ledarskapsforskning med inriktning på skolan talas bl. a. om transformativt ledarskap. Ett transformativt ledarskap karaktäriseras av det viktiga i att ledarskapet medverkar att bygga en vision och se till att mål upprättas för verksamheten, att ledaren stimulerar intellektuellt, ger individuellt stöd till och har höga förväntningar på medarbetarna. Den transformativa ledaren, som ofta är karismatisk, skapar utifrån en medvetenhet i sina värderingar, en produktiv skolkultur och är själv en förebild och lägger sig vinn om att organisationen arbetar på ett bra sätt (goda exempel framhålls) så att bra resultat uppnås. Detta ledarskap är förnyelseorienterat och verkar för engagemang i arbetsuppgifternas utförande, delaktighet i beslutsfattandet och en integrerad syn på skolutveckling och kompetensutveckling och innebär att rektor besitter faktisk förmåga att genomföra förändringar i sin verksamhet (Leithwood, 1999).

I Rektorsutbildningens måldokument förs fram en ledarskapsmodell med ett demokratiskt, lärande och kommunikativt ledarskap (DLK). I Lärande ledare beskrivs DLK-ledarskapet på följande sätt:

Ledarskapet utövas i en skolorganisation där demokrati- och värdegrundsmålen är levande i verksamheten, där det kontinuerliga lärandet hos alla verksamma, såväl rektorer, elever som medarbetare är det primära, och där organisationen präglas av öppenhet, delaktighet och samverkan. Det kommunikativa ledarskapet innebär ett ansvar för rektor att skapa möjligheter för dialog om skolans uppdrag och rektors vision om skolans utveckling. Dialogen blir en form där vision och uppdrag ömsesidigt kommuniceras och utformas (Lärande ledare, s.11).

2.1.4 Chef/ledare perspektiven

Chef/ledare perspektiven är ett perspektivpar som det kan vara fruktbart att fördjupa sig i inför den analys som senare ska göras av inläggen i rektorernas nätgemenskap.

Chefskap handlar om position, ledarskap om relation. Vid chefskap delegeras mandatet ovanifrån genom en överenskommelse i anställningsavtal medan ledarskap är något man förvärvar och som kan förstärkas eller försvagas pga. hur man agerar – i värsta fall kan ledarskapet förloras. Chef har ansvar (att driva viss verksamhet) och befogenhet (godkänna fakturor, hantera ekonomi och arbetsrätt). *Ledarskapsmandatet* får man underifrån. Förhållningssättet är viktigt för en ledare. Det måste vara ett klart samband mellan vad Du säger och det Du gör för att ditt ledarskap ska bli trovärdigt. Att vara chef men inte ledare gör att det kan vara svårt att få folk med sig – att vara ledare men inte chef innebär att du blir kraftlös därför att du inte tar avgörande och för verksamheten viktiga beslut och genomdriver dem.

Ett liknande synsätt framhålls i Att leda via idéer där det sägs att ”chefskaap är en formell position” medan ”ledaren skapar sin egen ’informella’ legitimitet”. Det framhålls även att chefen ”skapar struktur och harmoni i sociala relationer, litar endast på fakta och objektiv kunskap och undviker känslomässigt engagemang” medan ledaren ”skapar dynamik, turbulens och även konflikter, föredrar mjuk information, förståelse och helhet samt engagerar sig med känslor”(Arvonen, 1989).

I en verksamhet som skolan där skolledarskap och lärarskap först på senare år åtskilts och chefs- och ledarrollen hos rektor blivit tydligare framstår chef/ledarproblematiken ibland på följande sätt: ”Genom det nära ledarskapet blir rektorn lätt så kollegial att chefsfunktionen dräneras... Att det finns en chef på arbetsplatsen hjälper den mentala situationen, eftersom chefen ibland kan behöva ta obekväma beslut, vilka då och då kan gå lärarna emot. Sådana beslut är svåra att ta när ledare och lärare är för nära varandra” (Ekholm m.fl., 2000, s. 68).

Till rektorsfunktionen hör viss *maktutövning* i form av myndighetsutövning t.ex. avstängning av elev (gymnasieskolan) etc. Till rollen som chef och ledare är också kopplad maktutövning. Makt kan vara knuten till underordning men makt kan också vara produktiv (Hörnqvist, 1996).

Björkman (2003) har studerat vad rektorerna skriver på sin skolas hemsida och därvid konstaterat i huvudsak tre olika *rektorstyper* som han benämner handlingskraftig chef, pedagogisk förnyare och social ledare. Med handlingskraftig chef menas ”en typ som klarar ledande och budget i en sorts näringslivsmening”. Den pedagogiske förnyaren ”bidrar främst med idéer och redskap som vänder sig inåt, åt skolans arbete med elever”. Den tredje rektorstypen ”tar ett vidare socialt ansvar, rektorn som en social kraft för att förbättra skolkulturen i sociala problemområden”(Björkman, 2003, s.140).

2.1.5 Forskningsinriktningar om drift och skolutveckling

Det kan vara intressant att studera tre tongivande svenska forskningsinriktningar som har relevans inom ledarskapsområdet. Jag har låtit dessa forskningsinriktningar representeras av tre kända företrädare.

Scherp skriver i *Utmanande eller utmanat ledarskap*: ”Det ledarskap som har den största samvariationen med ett förändrat undervisningssätt karaktäriseras av tydlighet, handlingskraft, kravställande samt *utmaning* av lärares föreställningar om lärande” (Scherp 1998 s.157, min kursivering). Scherp skriver vidare att ”Det går att urskilja två viktiga faser i utvecklingsarbetet på skolorna. I den första fasen, den *problemskapande* eller *utvecklingsanstiftande fasen*, skapas nödvändighet av förändring och i den andra fasen, den *problemlösande* eller *förändrande fasen*, skapas lösningar som bidrar till att utveckla verksamheten (Scherp 2003a, s.11). Skolutveckling ses som en problemlösningssprocess som initieras av upplevda vardagsproblem i verksamheten. Denna process ses som en kunskapsbildningsprocess där mönster i den vardagliga verksamheten upptäcks. Ett sätt att upptäcka mönster är att skapa variation i sättet att utföra en uppgift. Skolutveckling är inte något som kan bedrivas vid sidan om den dagliga verksamheten. Betydelsen av lärande om de processer som kan förklara varför det blir bra på ett sätt till skillnad mot ett annat sätt betonas. För att nå dessa lärdomar formas arbetsgrupper som benämns lärgrupper. Målet är att bygga upp en fördjupad förståelse av vad som ligger bakom framgångsrika och mindre framgångsrika lösningar. Skolutveckling handlar mer om att hitta lösningar på de problem som man finner i undervisningssituationen och mindre om att tolka mål och göra handlingsplaner (Scherp, 2003b).

Berg framhåller skolkulturens betydelse i allmänhet och lärares kåranda i synnerhet som viktiga styrkällor i skolan. Berg uttrycker detta så här: ”den enskilda styrkällan som påverkar skolledares yrkesutövande mest påtagligt är de förväntningar som lärare som professionella riktar mot yrkesgruppen skolledare” (Berg, 2001, s. 130). Enligt Berg kan två typfall av skolledare konstateras: den *förste handläggaren* som arbetar med ett ”osynligt kontrakt” med lärarna enligt devisen: ”kontroll över administrationen, undervisning åt lärarna” och den *verk-*

samhetsansvarige chefen som ”har förmåga att kunna uppmuntra medarbetarna att verkligen utnyttja handlingsutrymmet på elevernas och pedagogikens villkor” (Berg, 2001, s.127). Berg argumenterar för att skolor i sitt vardagsarbete har frirum att förhålla sig till. Utvecklingsarbetet i en skola kan därför bli något annat än i en annan skola. Den intressanta frågan blir då vilket utnyttjat frirum som förligger och hur detta ska användas. Genom att på den enskilda skolan arbeta med kultur- och dokumentanalys kan skolan upptäcka sitt frirum och därigenom sina utvecklingsmöjligheter (Berg, 2003).

Grosin (1998,2003) har studerat forskningen kring framgångsrika skolor. Med en framgångsrik skola menas en skola där elevernas prestationer väsentligen överstiger resultaten i skolor i allmänhet med motsvarande villkor med hänsyn tagen till elevernas socioekonomiska bakgrund. Framgången bedöms med utgångspunkt från betyg, examensresultat och nationella prov. Forskning visar att det finns ett samband mellan rektorernas ledarskap och elevernas studieresultat. Utmärkande för ledarskapet är att det är ett tydligt och demokratiskt men kraftfullt ledarskap och som framför allt inriktas på skolans kunskapsmål. Dessutom utövar rektor ett pedagogiskt/didaktiskt ledarskap. Med didaktiskt ledarskap menas att rektor tar ansvar för undervisningskvalitén i sin skola och genom egna klassrumsbesök hämtar kunskaper om olika lärares undervisning som sedan tillsammans med elevernas resultat ligger till grund för utvecklingssamtal med lärarna. Ett utmärkande drag i rektors ledarstil är hans/hennes hängivenhet. Den framgångsrika skolan utmärks av tydliga sociala spelregler vad gäller ordning och uppförande, en prioritering av kunskapsmålen samt ett elevfokuserat arbetssätt. Det som karaktäriserar ett elevfokuserat arbetssätt är att klimatet på skolan är varmt och omhändertagande, att eleverna känner sig uppskattade som människor samt att elevernas förmåga till ansvarstagande och självständigt lärande betonas (Grosin, 2003, s.146).

2.1.6 Görande/lärande perspektiven

Förutom chef/ledare perspektiven finns ytterligare några spänningsfält mellan perspektiv i rektorsfunktionen. Ett av dessa är görande/lärande perspektiven.

Ett synsätt med betoning på rektors förmågor kan sägas ingå i ett ”görandeperspektiv”. Detta perspektiv betonar handlingskompetensen i rektorsuppdraget. Alexandersson (2002) framhåller det viktiga att utveckla rektorers förmågor utifrån sitt uppdrag. Det räcker inte med att veta vad man ska göra utan också göra det. En konkurrerande synsätt är ”lärandeperspektivet” som betonar förståelse av uppdraget och ett reflekterande förhållningssätt. Detta synsätt uttrycks i Lärande ledare på följande sätt:

...den rektor som vill utveckla sitt ledarskap och bli en lärande ledare behöver börja hos sig själv. Rektor måste analysera sin syn på och förståelse av uppdraget, sitt eget lärande, sin egen tidsanvändning och sina prioriteringar.

...Rektor som den lärande ledaren kan inte enbart vara en praktiker som ägnar alltför mycket av sin tid att administrera och organisera för andra – ledarskapet måste inriktas mot att leda och tillsammans med andra delta i lärandeprocesser.

...Att lyssna, samtala, diskutera och stödja är centrala inslag i det lärande ledarskapet. (Lärande ledare, 2000, s.35-36).

2.1.7 Personligt/ kontextuellt ledarskapsperspektiven

Ytterligare ett perspektivpar som kan vara intressant att använda sig av vid ledarskapsanalyser är dikotomin personligt/kontextuellt ledarskap. Dessa perspektiv har stor betydelse när det gäller utbildning av rektorer.

Det *personliga ledarskapet* utmärks av en betoning på ledarens egenskaper. För att utveckla någon till en bra ledare krävs att man tränar ledarkompetenser (”självinsikt”, ”leva med problem”, ”hantera beslutsångest”, ”ha grundmurad inre värdebaserad vilja”, ”trygghet i sig själv” etc.). Ledarutveckling av det personliga ledarskapet innebär att genom utbildning ut-

veckla önskvärda ledaregenskaper hos individen genom t.ex. studier av olika ledarskapsteorier och handledning i att hantera problematiska situationer i ledarens egen verksamhet. Syftet är att utveckla generella ledarskapsfärdigheter.

Det *kontextuella ledarskapet* utmärks av att man ser ledarskapet som intimt beroende av dem som ledaren är satt att leda. Ledarskapet ses som helt beroende av organisationens kultur och de ramfaktorer som bestämmer verksamhetens villkor. Det kontextuella ledarskapet är ett nära ledarskap som konstitueras av just den verksamhet i vilken det utövas. Ledarutveckling av det kontextuella ledarskapet innebär att man i utbildningen fokuserar på ledaren och ledarens aktiviteter i verksamheten i syfte att arbeta fram ett framgångsrikt ledarskap i just denna organisation.

2.1.8 Manligt/kvinnligt ledarskapsperspektiv

Manligt/kvinnligt ledarskapsperspektiv är ännu ett sätt att betrakta ledarskapsproblematiken. Ledarskap är inget könsneutralt begrepp. Eftersom männen traditionellt upprätthållit ledarpositioner i samhället har en manlig norm för ledarskap skapats. Maktordningen har karaktäriserats av mannens överordning och kvinnans underordning. Männen har tolkningsföreträde när det gäller synen på ledarskap. Män har i hög grad valt män för ledaruppdrag. De kvinnor som nått höga ledarbefattningar har till stor del anpassat sig till de rådande strukturerna. Det är viktigt att se jämlikhetsproblematiken inte som ett individuellt utan som ett strukturellt problem. Svårigheterna för kvinnor i ledande ställning har varit att prestera bättre än män på samma nivå men inte så bra att det skulle skada hennes gruppstillhörighet. Män förklarar ofta kvinnors sämre positioner inom en organisation med "kvinnornas dåliga självförtroende" medan kvinnorna förklarar samma sak med att de upplever stora hinder i organisationen som försvårar deras avancemang. Kvinnors ledarskap tänks ofta vara annorlunda än männens - mer av kommunikation och lyssnande mindre av personlig prestige. Förhandsuppfattningar av detta slag kan ibland gynna kvinnor som uppnår en ledarfunktion (Wahl, Holgersson, Höök & Linghag, 2000).

Under senare år har andelen kvinnliga rektorer ökat markant. Detta beror inte bara på förskolan blir alltmer integrerad i skolan. Den övervägande delen skolledare är kvinnor. Detta har inträffat under en period när skolan utsatts för marknadsiering, nedgång i allokerade ekonomiska resurser och ifrågasättande av ledningen i skolorna. Allt fler kvalificerade arbetsuppgifter har ålagts rektor t.ex. lönesättning och kvalitetsarbete. I denna situation framställs ledarskapet som nyckeln till problemlösning och en fokusering sker mer på den individuella nivån än den strukturella könshierarkiska nivån (Söderberg Forslund, 2000).

Berit Ås har utarbetat en beskrivning av de härskartekniker som män använder sig av för att motarbeta kvinnor. Den första härskartekniken kallar hon *osynliggörande* och innebär att eftersom det är den manliga kulturen som är normgivande så orsakar detta att kvinnor inte blir sedda eller bemötta med intresse. Med den andra härskartekniken *förlöjligandet* menas antydandet att kvinnor är inkompetenta och otillräckliga. Den tredje härskartekniken *undanhållande av information* innebär att kvinnor hålls utanför och blir okunniga om viss viktig information. En kvinna som är chef blir enligt den fjärde härskartekniken *dubbelbestraffning* anklagad för svaghet om hon lyssnar och agerar demokratiskt medan att hon anklagas för att vara okvinnlig om hon driver genom sin vilja. Enligt den femte härskartekniken påförs kvinnor *skuld och skam* p.g.a. hon betraktas som underlägsen i samhället (Ås citerad i GenusForum, 2004).

2.1.9 Konflikt/konsensus perspektivet

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet står att läsa: ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på”. Bakom formuleringen finns ett antagande om att det existerar konsensus kring de grundläggande värdena. Konsensustanken finns närvarande inom den svenska skolan och yttrar sig ibland i form av en ”harmoniskultur” på vissa skolor. Konflikter betraktas här som störningar. Ett exempel på en typ av skola, här kallad den familjära skolan, som ytligt sett präglas av en konsensuskultur där konflikter minimerats, beskrivs i Ekholm m.fl. (2000) på följande sätt:

Den familjära skolan utmärktes av informella kontakter mellan lärarna. Alla sa sig trivas med varandra. Det förekom ingen gemensam inventering av vilka problem som behövde lösas på skolan. Alla utvecklingsinitiativ togs individuellt av lärarna själva. Rektorn ansvarade inte för ledningen utan såg sig som en bland de andra lärarna. På den familjära skolan var lärarnas främsta mål att överleva i en komplex verksamhet. Stöd- och hjälpfunktioner i arbetet utgjordes av de informella umgängeskontakter lärarna hade med sina vänner bland kollegorna.

Ett annat sätt att betrakta konflikter är att se dem som ”hävstångar” i en skolas utveckling. Alla konflikter torde dock inte vara av denna konstruktiva sort utan vissa kan ha karaktären av hinder i organisationen som måste övervinnas. Först gäller det att varsebli konflikter i organisationen. Att se konflikterna under uppsegling och försöka lösa dem i ett tidigt stadium är viktigt. Att förebygga konflikter innebär att bygga samarbetsmodeller. Det finns enligt Jordan (2004) två typer av konflikter på våra arbetsplatser: Tvister där konfliktnågorna är tydliga och instrument för att hantera dem finns samt relationskonflikter där det är otydligt vad det egentligen handlar om. I det senare fallet har vi sämre instrument att hantera konflikterna. Ofta är det bara ena parten som upplever en konfliktsituation. Icke sällan bidrar kommunikationsstilen hos parterna till att fördjupa konflikten. Det finns enligt Jordan 2004 två orsaker till att vissa konflikter blir svårlösta. Den första är att chefen inte tar tag i problematiken i ett tidigt stadium. Kanske lägger han/hon inte märke till konflikten, kanske anser han/hon att vuxna själva ska klara av konflikter. En annan orsak till att vissa konflikter blir svårlösta står att finna i brister i organisationen. Det kan gälla oklarheter om roller och ansvarsfördelning i organisationen. Det kan vara så att det saknas former för hur man tar upp och löser problem på ett bra sätt. Alla organisationer har konflikter. Varje organisation måste ha en policy för hur man förebygger konflikter, hur man hanterar konflikter när de dyker upp och hur man för framtiden lär sig av de problem som orsakat konflikter t.ex. genom att införa ett förändrat arbetssätt. Konflikt tyder på att det finns något att utveckla i organisationen. Att kunna hantera mångfaldsproblematiken eller hantera olika personligheter utan att det blir reella kommunikationsproblem kräver att var och en ser sig själv och utvecklar sin självinsikt samt höjer sig över sin egen verklighetsbeskrivning (Jordan, 2004).

2.2 Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) och lärgemenskaper på nätet

I detta kapitel presenteras några teoribildningar kring datorn som kommunikationsverktyg.

2.2.1 Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)

Datorn som kommunikationsverktyg blir ett hjälpmedel – en artefakt – när den används för dialog och utbyte av dokument människor emellan. Ett symbiotisk förhållande mellan människans och hennes artefakt uppstår (Bliss & Säljö, 2000). Detta ger möjligheter till kunskapsutvecklingsprocesser på ett nytt sätt. För att helt kunna förstå detta nya sätt att kommunicera

måste ett multidisciplinärt angreppssätt tillämpas där antropologi, sociologi, språkvetenskap, kommunikationsvetenskap, pedagogik m.fl. vetenskaper involveras (Koschman, 1996). Den kollaborativa samverkan som sker i system av denna typ studeras inom ramen för en forskningstradition som benämns CSCL (Computer Supporting Collaborative Learning). Kollaborativt lärande uppstår när vissa former av interaktion mellan människor uppstår som kan "trigga" lärandemekanismerna men det finns ingen garanti att dessa interaktioner verkligen har detta resultat (Dillenbourg, 1999). För att kollaboration ska bli möjlig krävs en överenskommelse mellan deltagarna om hur mediet ska användas och etiska regler i samband med detta. Denna "förhandlingsprocess" kallas för "grounding" (Baker m.fl., 1999).

CSCL kan betraktas som ett forskningsfält som främst sysslar med "mening" och de praktiker där "mening" skapas i kontexten av gemensam aktivitet och de sätt på vilka dessa praktiker medieras genom designade artefakter (Koschman, 2004).

2.2.2 Lär gemenskaper på nätet

Lär gemenskaper på nätet utmärks av att tonvikten ligger i utbytet och interaktionen mellan deltagarna. Gemenskapen kan vara knuten till en utbildningsrelaterad, arbetsintegrerad eller intressebaserad praktik. Deltagarna kan träffas uteslutande på nätet eller genom både fysiska och virtuella möten (Jobring & Carlén, 2004). Överföringsmodellen för kunskapsöverföring ersätts i lär gemenskapen av en deltagarmodell. Därigenom skapas ökat utrymme för problematisering och eget ställningstagande. Förmågan att kunna kritiskt värdera tränas och tillgång skapas till en gemenskap för att diskutera olika tillvägagångssätt vid egen problemlösning (Jobring, 2004). Gemenskaper på nätet kan skapas inom olika ibland mycket specialiserade fält. Varaktiga gemenskaper kräver dock att deltagarna får något innehållsligt utbyte och att verksamheten bedrivs i sådana former att den är i samklang med sitt syfte (Säljö, 2004).

Johnson (2001) gör en översikt över den nuvarande forskningen inom området "Online communities of practice" och konstaterar bl. a. att dessa gemenskaper utmärks av att man ägnar sig åt att lösa ofta dåligt strukturerade autentiska problem. Man tillämpar kollaborativt lärande och förhandlar sig fram till mål för samverkan på nätet. Han nämner att det största problemet med virtuella gemenskaper är att deltagare drar sig tillbaka från deltagande. Detta problem kan dock reduceras med adekvat stöttning och god näthandledning. En nyckelidé är att gemenskapens kunskapsmassa genom kollaboration blir större än summan av de individuella deltagarnas kunskap. Det är viktigt att den kollektiva kunskapen och den individuella kunskapen stödjer varandra. Vuxna lär sig bäst i situationer när de kan tillämpa sina tidigare kunskaper och erfarenheter.

Fåraeus & Jonsson (2002) skriver om, utifrån ett aktivitetsteoretiskt perspektiv, vikten av att fokusera på ett gemensamt syfte för att ge mening åt aktiviteten (Fåraeus & Jonsson, 2002). Wenger har skapat en teori för praktikgemenskaper (communities of practice). Han framhåller att lärandet är participatoriskt samt att för att samverkan ska bli framgångsrik krävs att deltagarna visar upp "mutual engagement, joint enterprise and shared repertoire" (Wenger 1998). Sistnämnda teoretiska ansats använder Rogers (2000) som ramverk för att undersöka om det är ett giltigt sätt att beskriva interaktionen i en community och finner att så är fallet. Murphy, Mahoney och Harvell (2000) som har studerat Online Learning Communities konstaterar att kritisk tankeförmåga vid medverkan i dessa ofta tar den deltagande ur hans/hennes bekvämlighetszon och att även gruppdynamiken bör bli föremål för analys bland de deltagande.

2.3 Lärande i arbetslivet

Arbetsintegrerat lärande innebär att man integrerar praktiskt yrkesarbete med studier. Det gäller att åstadkomma en koppling mellan den kunskapens teoretiska, generella och abstrakta karaktär till yrkeskunskapens praktiska, specifika och konkreta. Det gäller att integrera lärandet i arbetet på de yrkesverksammas arbetsplatser. Lärandebegreppet skiljer sig från utbildningsbegreppet. Vi kan lära oss något utan att genomgå en formell utbildning. Vid det arbetsintegrerade arbetet utgår man från sin egen erfarenhet och observerar sedan sin praktik och de problem som finns där, söker sedan finna begrepp och teorier som kan belysa arbetslivserfarenheten och problemställningarna där varefter nya modeller för handling och kommunikation kan uppstå som kan införlivas med yrkespraktiken. Denna lärcirkel beskriver modellen för arbetsintegrerat lärande på arbetsplatsen. För att detta ska bli ett fruktbart koncept krävs att man skapar och underhåller en dialog mellan olika befattningshavare och "experter" inom och utom organisationen och att man låter kunskapsutvecklingen styras mot det överenskomna målet för lärandet i det dagliga arbetet. Därvid kan IT vara ett redskap inte minst för att dokumentera de nya kunskaper och erfarenheter som det arbetsintegrerade lärandet gett (Thång & Olsson, 2004).

I vuxnas lärande på arbetsplatsen är tonvikten numera mer på lärande än utbildning. Dessutom är det så att gränsdragningen mellan arbetsliv och utbildning luckras upp alltmer. Alltmer betydelse tillmäts det informella lärandet i det dagliga arbetet. Förutom tilläggnandet av specifika yrkeskunskaper betonas numera också kvalifikationer som kreativitet, förmåga att lära nytt, helhetssyn, kvalitetsmedvetande, självförtroende samt kommunikations- och samarbetsförmåga. Dessa sistnämnda kvalifikationer är viktiga eftersom många verksamheter karaktäriseras av ökad komplexitet, decentralisering och flexibilitet. Det gäller för de anställda att upprätthålla och utveckla sin kompetens i det dagliga arbetet. Samtidigt är det viktigt med en arbetsmiljö som stimulerar lärande och kompetensutveckling för de anställdas välbefinnande och personliga utveckling. Det är svårt att överföra det som lärs i formella utbildningssituationer till det praktiska yrkeslivet (transferproblemet). Överföring av kunskap är ofta svår eftersom kunskapen ofta är kontextbunden dvs. socialt och kulturellt inbäddad. Lärande kan enligt detta synsätt ses som en social process där yrkeskompetensen utvecklas genom att individen med aktivt deltagande i en arbetsgemenskap tillägnar sig tänkesätt och handlingsmönster som utmärker denna arbetsgemenskap. Det gäller att skapa lärande arbetsplatser med arbetsuppgifter med hög lärandepotential. Genom erfarenhetslärande och reflektion kan kunskapsutvecklingen hos individen främjas (Ellström, 1996).

3. Syfte och forskningsfrågor

Syftet för studien är främst att undersöka hur rektorer i en kursgrupp inom Rektorsutbildningen resonerar kring ledarskap i en lärgemenskap på nätet.

Detta syfte har jag valt att precisera med följande frågeställningar:

På vilket sätt anknyter rektorernas diskussioner och inlägg (innehåll och sätt att diskutera) i nätgemenskapen till ledarskapsteorier och aktuella ledarskapsfrågeställningar inom skolan? Hur förhåller sig rektorernas resonemang till målbeskrivningsdokumentet för Rektorsutbildningen?

Kan lärgemenskaper på nätet vara ett bra verktyg för ett livslångt lärande för rektorer och andra grupper tillhörande en viss profession.

4 Metod

4.1 Diskursanalys

Vi är styrda av språkets strukturer och logik, styrda av de tolkningar som görs och de sammanhang som tolkningarna görs i. Det går inte att skildra världen förutsättningslöst. Föreställningen om en objektiv verklighet förlorar därmed sin relevans. Språket avspeglar inte verkligheten utan framställer den i ett speciellt ljus. Detta synsätt som innebär en koncentration på språkets betydelse för vår verklighetsuppfattning har kallats "den språkliga vändningen". En förskjutning från individens medvetande till relationen och interaktionen människor emellan som kunskapskälla har skett och språket har alltmer setts som "skapare" av verklighet (socialkonstruktionism). (Kvale, 1997, s.46-48, Alvesson & Skoldberg, 1994, s.280)

En metod som intresserar sig för "hur verkligheten skapas" i stället för "hur verkligheten är", och koncentrerar sig på frågeställningen är varför "verkligheten" konstrueras på just ett speciellt sätt, är diskursanalysen. Diskursanalysen intresserar sig för innehållet i diskurser och diskursers uppkomst och utveckling.

Med diskurs kan menas "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000 s.7) eller "en reglerad samtalsordning med institutionaliserade framställningsprocedurer (eller praktiker)". "Diskurser är talordningar och logiker som bestämmer gränserna för vad som är socialt och kulturellt accepterat som 'sant', ' trovärdigt', 'förnuftigt', 'gott' med mera. Diskursens gränser eller bopålar visar därmed också vad som inte är möjligt att säga i ett visst sammanhang." (Börjesson 2003 s. 19,21).

Det sätt man kan tala på (berättelsens former) beror på den gällande diskursen. Vem som får tala, sättet att tala och vad som får/får inte tas upp är styrt av diskursernas ordning. Detta är dock saker som det kan förekomma strid om. Därför är det intressant att studera kontroverser, brytpunkter och in- och utdefinieringar. Det talas ibland i diskursanalytiska sammanhang om diskursiv kamp där olika sätt att tala om världen kämpar med varandra. För att försöka förstå diskursens kärna och gränser kan ett studium av "critical incidents" vara fruktbart. En möjlighet är att forskaren dramatiserar sina observationer kring någon eller några centrala tankegångar. Empiriska material kan inte tala för sig självt utan förstås inom ramen för en intressant problematiserande linje eller tankegång. Kunskap är aldrig neutral utan beror av positionen man talar från, till vem man talar och vilket syfte man har (i vilket ärende man är ute). Kunskapsproduktion enligt detta synsätt gör inte anspråk på att vara universell utan är bunden till kontexten och beror på den framskapade (konstruerade) kultur som de involverade personerna är deltagare i (Börjesson 2003).

Diskursbegreppet täcker väl det som jag avser att undersöka nämligen på vilket sätt rektoreorna i ett textbaserat medium tar sig an och resonerar kring ledarskapsfrågorna och förhåller sig till de ledarskapsteorier och de ledarskapsfrågor som rektorsutbildningen och deras vardagliga praktik på sina skolor ger upphov till.

Utövandet av en diskurs kallas diskursiv praktik och är en social praktik som formar den sociala världen. Exempel på teorier som kan hänföras till detta teoriområde kan nämnas diskursteorin (Laclau & Mouffe), kritisk diskursanalys (Fairclough) och diskurspsykologi.

Utmärkande för Faircloughs kritiska diskursanalys är att han skiljer mellan diskursiv praktik och annan social praktik. Den diskursiva praktiken ingår i ett dialektiskt samspel med andra sociala praktiker så att de ömsesidigt påverkar varandra. I Laclau och Mouffes diskursteorin

görs ingen åtskillnad mellan diskursiva och icke-diskursiva praktiker utan alla praktiker t.ex. även infrastruktur och ekonomi ses som diskursiva. Diskursen är i diskursteorin fullständigt konstituerande för vår värld. Detta anses också inom diskurspsykologin vars ursprung mycket finns att finna i ett ifrågasättande av kognitiv psykologi (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Då jag ser skolan som både som en diskursiv praktik och som en icke-diskursiv praktik (t.ex. skolbyggnader och ekonomi) väljer jag att använda mig av kritisk diskursanalys som metod.

4.1.1 Kritisk diskursanalys

Den kritiska diskursanalysen utgår från att den sociala praktiken har både diskursiva och icke-diskursiva element. Den diskursiva praktiken betraktas som en del av en bredare social praktik. Den diskursiva praktiken medierar en kommunikativ händelse varigenom t.ex. en text har inflytande på och ibland bidrar till att forma den sociala praktiken. Omvänt gäller också att den sociala praktiken genom den diskursiva praktiken är delaktig i utformningen av texter. Varje kommunikativ händelse är en text (eller tal eller bild eller en kombination) som ingår i en diskursiv praktik som i sin tur är en del av en större social praktik. Därför inriktar sig den kritiska diskursanalysen på såväl textanalys, en analys av den diskursiva praktik i vilken texten hör hemma samt beröringspunkter med en vidare social praktik. Den diskursiva praktiken kan reproducera eller omstrukturera den rådande diskursordningen. Med diskursordning menas en sammanställning av diskurstyper inom det aktuella området. Diskurstyper utgörs av diskurser och genrer (t.ex. reklamgenre eller nyhetsgenre). Diskursordningen kan förändras om diskurser och genrer används på ett nytt sätt eller diskurser och genrer från andra diskursordningar introduceras (interdiskursivitet). Möjligheten till detta avgörs av de makt- och dominansförhållanden som råder inom den sociala och diskursiva praktiken. Olika ideologier och olika aktörer har olika inflytande ("vem har rätt att tala?") därvidlag. Den diskursiva kamp som kan bli följden kan resultera i att etablerade maktrelationer bibehålls eller att en förändring sker (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Inom en diskursordning kan vissa diskurser konkurrera. I denna situation kan under vissa förhållanden det inträffa att en enda diskurs kommer att dominera där det tidigare rådde konflikt – en hegemonisk diskurs har skapats. Om en diskurs dominerar totalt slutar den att ses som en av flera möjliga synsätt och blir betraktad som naturlig. Genom denna process, naturalisation, förlorar diskursen sin ideologiska karaktär och får en karaktär av betydelsekonsensus (Fairclough, 2001).

Faircloughs teori ansluter till Foucaults maktanalys. Makt är för Foucault inte något som kan isoleras och studeras i sig utan makt är något mångfacetterat och existerar endast i relationer och när den uttrycks i handling. Maktrelationer förstås bäst utifrån de former som den uttrycks i dvs. det är utövandet av makt som är det centrala att studera – de situationer, de tekniker och de procedurer som används vid effektuerandet av makt. Konventionellt har man ansett att vissa människor - vissa subjekt - ligger bakom vissa praktiker och handlingssätt som innebär maktutövning. Foucault vänder på detta synsätt och hävdar att det är historiskt och kulturellt bestämda praktiker som betingar och skapar subjekten. Olika kunskapsformer är i maktens tjänst och har en disciplinerande funktion genom tex. att ange vad som är normalt och vad som är avvikande beteende. Detta bidrar till att reglera individers handlande och självuppfattning. Av detta ser vi det nära sambandet mellan kunskap, vetande och makt. Maktutövning och kunskapsutveckling är intimt förknippade med varandra. Kunskap är grunden för maktutövning och makt producerar kunskap. Ledningsmetoder kan enligt Foucault ses som ett maktinstrument som formar och begränsar individers handlingsmöjligheter dvs. formar subjekten och skapar möjliga subjektpositioner (Alvesson, 1994). Makt kan både ses som produktiv och som undertryckande. Makten utövas i relationerna människor emellan. Subjekten kan välja mellan de diskurser och ideologier som de utsätts för. Subjekten begränsas av de subjektpositioner som sätts upp av diskursordningen (Fairclough, 2001, s.32, 85).

Fairclough föreslår en analysmetod med tre nivåer – text, diskursiv praktik och social praktik. I den diskursiva praktiken fokuseras hur texter kommer till och hur de läses. Kanske bygger den studerade texten på andra tidigare producerade texter (intertextualitet). Vid studiet av den diskursiva praktiken söker man också komma fram till vilka diskurser (och genrer) som den studerade texten är uttryck för. På den sociala praktikens nivå söker man komma fram till vilka icke-diskursiva strukturer och förhållanden – ofta institutionella eller ekonomiska - som utgör grunden för den diskursiva praktiken.

Vid textanalysen koncentreras intresset kring textens språkliga karaktär och vad som kan ligga bakom varför en viss sak uttrycks på ett visst sätt. Då man tittar på textens språkliga drag fokuserar man på ord, grammatik och textens struktur. När det gäller ord undersöks ordvalet präglad av den egna praktiken (t.ex. ideologiskt färgade ord och ord som ständigt upprepas). Vad gäller grammatiken undersöker man grammatikaliska särdrag och därvid undersöker man bl.a. 'agency' dvs. om det finns en klar agent för handlandet eller om agenten är oviss eller frånvarande. En typ av nedtonad agency är nominalisering där ett substantiv står för en hel process och därmed skapar oklarhet om vem som står för orsaken till eller är ansvarig för den beslutade handlingen. Ett annat grammatikaliskt begrepp är modalitet dvs. styrkan i det som påstås, hur starkt/svagt författaren uttrycker och instämmer i sitt budskap. Detta har stor betydelse för hur läsaren uppfattar sanningshalten i texten. Därvidlag är det av speciellt intresse att titta på s.k. hedge dvs. försök av skribenten att förmildra ett visst påstående. Det är också av betydelse att undersöka vad som är ideologiskt utmärkande för texten samt upptäcka eventuella metaforer, eufemismer och underförstådda antaganden. Ideologi är för Fairclough något som bidrar till att upprätthålla eller transformera maktrelationer. Textens struktur studeras framförallt genom att kartlägga vilka interaktiva överenskommelser som tillämpas samt mer övergripande strukturer som gäller för texten (Fairclough, 2001, WintherJørgensen & Phillips, 2000)

Över huvud taget är det viktigt att fundera över om det finns en dold agenda, en skuggtext som kan utläsas mellan raderna eller om det finns dolda ideologiskt färgade formuleringar. Av intresse är också att klarlägga vem eller vilka som författat texten, vem de representerar och vem den tänkte läsaren kan tänkas vara.

4.2 Reflexivitet

Det är viktigt att fundera över vad man gör när man ägnar sig åt forskning. Den egna kulturella förståelsen av världen är viktig. Mitt eget perspektiv och min egen position är viktig för forskningsresultatet. Det är viktigt att fundera över det sammanhang som man ingår i som forskare. Jag förstår världen på ett specifikt sätt. Den miljö som jag befinner mig i sätter ramar för mitt agerande. Jag fokuserar verkligheten ur ett visst perspektiv. Det är viktigt med ett aktivt förhållningssätt till sig själv och ett ständigt ifrågasättande av den egna kunskapen och kompetensen.

Jag arbetar som utbildare på den statliga Rektorsutbildningen Väst, Göteborgs universitet och deltar dessutom i en forskningsgrupp vid IT-universitetet i Göteborg som forskar kring läremensskaper på nätet (Online Learning Communities – OLC). Jag är alltså djupt involverad i båda de områden som hör till rapporten. Det som driver mig att undersöka det som rapporten handlar om är mitt intresse för hur kompetensutveckling i en framtid kan skapas med hjälp av modern kommunikationsteknik. Jag har själv positiva erfarenheter av utbildningar som använder virtuella medier som ett inslag. Jag tycker själv om att styra mitt lärande och ha möjlighet att välja tidpunkten för en lärande- eller kommunikationsinsats. Att det är svårt att starta

meningsfulla effektiva kompetensutvecklingsinsatser med nätgemenskap som grund är jag väl medveten om och det intresserar mig att ta reda på vari svårigheterna består.

Alvesson och Sköldberg (1994) hävdar att påståendena i diskursanalys koncentrerar sig mer på vad de åstadkommer än på vilka intentioner som ligger bakom vad som skrivs och detta kan ibland vara problematiskt. Språket kan inte alltid förmedla insikter, upplevelser eller sakupplysningar. Därför bör man förhålla sig reflektivt och skeptiskt och okategoriskt till språk-användning.

Vad är det som gör att jag ser det som jag ser? Varför tas just de nedan nämnda diskurserna fram i studien? En analys av självreflexiv karaktär ger vid handen att de framtagna diskurserna är ett resultat av en nära läsning av vad rektorerna skrivit i nätgemenskapen och min erfarenhet av att tidigare ha arbetat som rektor och numera som rektorsutbildare. Min ambition har varit när det gäller valet av diskurser i diskursordningen att ur materialet välja de som i nuvarande tidsanda jag anser vara de mest relevanta att synliggöra. Speciellt intressant har jag tyckt det vara att ta fram konkurrerande diskurser eftersom synliggörandet av dessa kan ha betydelse för hur en rektorsutbildare konstruerar sin utbildarroll vilket får konsekvenser för de utbildningshandlingar som utbildaren prioriterar i utbildningen. Vissa ”motsatspar” ligger nära varandra men jag har ändå bedömt att paren ger olika aspekter inom diskursordningen och därför tagit med dem. Min ambition har mera varit att beskriva de olika diskurserna och mindre att ta personlig ställning till dem som utbildare.

4.3 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Validiteten i studien avgörs om metoden undersöker det som den är avsedd att undersöka dvs. hur rektorerna resonerar kring ledarskap i nätgemenskapen. Kvale (1997) anger olika stadier för validering av ett forskningsarbete av kvalitativ typ. Speciellt viktiga i min typ av undersökning bedömer jag validitet som hantverksskicklighet och kommunikativ validitet. Vad gäller det förstnämnda så gäller det för forskaren att undvika att bara ”se det man vill se” och tolka på ett sätt som inte upplevs som naturligt. Jag är som f.d. rektor och numera rektorsutbildare väl insatt i ”rektorskulturen” varför jag bedömer risken att missuppfatta något skrivet eller kraftigt feltolka bedöms som små – inte heller har jag något personligt intresse i vilket resultat undersökningen leder fram till. För att kontrollera den kommunikativa validiteten i studien har jag låtit min kursledarkollega i den undersökta kursgruppen läsa resultatdelen och hennes syn är att den avspeglar de dialoger och dokument som finns i nätgemenskapen. Larsson (1993) anger som validitetskriterier diskurskriteriet, heuristiskt värde, empirisk förankring, konsistens samt det pragmatiska kriteriet. Med diskurskriterier menas att undersökningen ska klara en akademisk granskningsdialog. Denna uppgift står min handledare och personer knutna till min organisation för. Med heuristiskt värde menas om läsare av rapporten kan övertygas om att se någonting med anknytning till rapporten på något nytt sätt. Som väl insatt i ”rektorskulturen” trodde jag mig veta utfallet att undersökningen. Jag blev dock överraskad av vissa resultat speciellt vid jämförelse mellan innehållet i rektorernas dialoger på nätet och Rektorsutbildningens måldokument. Detta borgar för att andra inom området insatta också kan göra erfarenheten att se något på ett nytt sätt. Med empirisk förankring menas att jag måste ha belegg för det jag hävdar och att tolkningen måste vara förankrad i texterna. För att säkerställa den empiriska förankringen har jag närmat mig texterna med flera olika utgångspunkter. För att tolkningen ska ligga nära och vara förankrad i texterna har jag flitigt använt citat ur texterna, (men tagit hänsyn till rektorernas integritet), så att rektorernas egna ord har präglat stora delar av resultatredovisningen. Konsistenskriteriet innebär att det inte ska finnas motsägelse mellan helheten och delarna (under förutsättning att verkligheten inte kan

anses splittrad). I resultatredovisningen har presenterat såväl väl sammanhållna tankekedjor som enstaka avvikande tankar.

I den pragmatiska valideringen frågar man sig om undersökningsresultatet har någon som helst betydelse för praktiken. Om nätgemenskaper mellan professionella befinner sig vara ett bra (tidsbesparande och kostnadseffektivt) sätt att bedriva kompetensutveckling torde undersökningen ha ett visst praktiskt värde.

Barker och Galasinski (2001) framhåller att metoden i undersökningen, den kritisk diskursanalysen, tillhandahåller en möjlighet till att validitet kan uppnås genom att den tillhandahåller en i viss grad empiriskt verifierbar analys och är upprepningsbar. Kritisk diskursanalys är ett verktyg för att avslöja vissa diskursiva konstruktioner av verkligheten. Metoden kan avslöja den ideologiska inramningen i en diskursiv praktik och fokuserar på den sociala meningen hos språkliga strukturer. Ideologibegreppet hör intimt samman med begreppen makt och kunskap. Makt är det som håller samman det sociala men makt verkar också genom processer som möjliggör (social) handling. Makt innebär inte bara underordning utan möjliggör också att saker blir gjorda. Kritisk diskursanalys verkar för en systematisk undersökning av olika aspekter i språket i en text (Barker & Galasinski, 2001).

I all forskning finns krav på reliabilitet. Vad beträffar reliabilitet är det viktigt att undersöka att de enskilda forskningsresultaten inte strider mot varandra. Det gäller då för forskaren att upptäcka hur de diskurser som konstateras i den speciella kontexten uppträder. (Bergström & Boréus, 2000). Efter flera genomgångar av materialet har de i resultatet angivna diskurserna utkristalliserat sig. Jag har övervägt flera andra indelningar men slutligen kommit fram till att de angivna bäst speglar materialet.

En viktig frågeställning är om det blir det möjligt att *generalisera* resultaten i undersökningen. Larsson (1993) framhåller att möjligheten att generalisera utifrån en studie av fallkaraktär till andra situationer av liknade slag ligger i det att man kan upptäcka relevansen i att överföra de resonemang och bilder som förmedlats i denna studie till andra sammanhang (Larsson 1993). Jag anser att vissa slutsatser och iakttagelser kan vara värdefulla vid konstruktioner av liknande kompetensutvecklingsystem för professionella grupper.

4.4 Beskrivning av empiriskt material

En kursgrupp inom Rektorsutbildningen kan bestå av 30 – 45 skollära från kommuner i en del av Sverige. Rektorerens gemenskap på nätet innehåller dels diskussioner dels av rektorerna skrivet annat material. Dialogerna kan handla om olika sidor av rektorskapet och dessa har uppkommit spontant ur vad som diskuterats under kursveckor eller ur rektorerna verksamheter. Dokumenten kan handla om analys och utvecklingstendenser i den verksamhet de leder sett ur sitt eget ledarskapsperspektiv. Dessa dokument har rektorerna anmodats skriva av kursledningen. Innehållet har man dock kunnat bestämma över ganska fritt. Det empiriska materialet måste ses som något som säger något om hur rektorer ser på ledarskap och är beredda att uttrycka saker om detta i ett textbaserat system på nätet. I denna uppsats undersöks en kursgrupp med deltagande skollära från förskola, grundskola, gymnasium och vuxenutbildning. Materialet utskrivet på papper blir 219 sidor.

Även Rektorsutbildningens måldokument *Rektor-demokratisk och utmanande ledare* (se bilaga 1) ingår i det empiriska materialet och även detta material blir föremål för en diskursanalytisk studie.

5 Analys

5.1 Textanalys av lärgemenskapen på nätet

Texterna i nätgemenskapen innehåller många ord som på ett expressivt sätt visar ett engagemang i yrket. Uttryck som ”se andra växa” och ”vilja samspela” har relationell prägel. Metaforer som ”chefen lägger ribban för klimatet på arbetsplatsen” visar på en självsyn av ansvarighet. Kärnfulla ord som visar på en mer ansträngande och konfliktfylld miljö är ”sandlåda”, ”getingbo” samt uttrycken ”inte tappa fart” och ”peka ut färdriktningen med hela handen”. Det förekommer också ideologiskt färgade ord och uttryck som ”läroverkstradition” och ”överkantrat elevaktivt ´forskande´”. Det förstnämnda uttrycker en ideologiskt färgad skepsis mot den gamla lärdomsskolan och syftar på svårigheten att ändra på gamla traditioner i skolan. Det senare uttrycker en viss skepsis till de pedagoger som i ambitionen att utveckla ett elevaktivt arbetssätt myntade begreppet ”eleven forskar”. Ett ord som förekommer på flera ställen och som tycks tränga in alltmer i dagens skolpolitiska vokabulär är ordet ”framgångsfaktorer”. En hel del rektorer är nogga med att poängtera de framgångsfaktorer som de ser på sin skola.

Ibland framstår det oklart i texterna vem som har ansvaret (´agency´) för en viss förhandvande situation. I uttrycket ”risken är stor att individuella utvecklingsplaner hjälper till att cementera dagens undervisningsform” kan man fråga sig om det är planerna eller människorna (rektor, lärare eller möjligtvis elever/föräldrar) som är orsak till denna risk. Ett annat uttalande lyder så här: ”Skolor med dåligt rykte får ofta leva mycket länge med det trots alla förändringar”. Uttrycket har vid första anblick en karaktär av självklar ”sanning” eller i alla fall något som har hög modalitet dvs. något som skribenten i hög grad instämmer i. Vid närmare studium ser man dock att rektorn även använder sig av en ”hedge” genom att moderera påståendet med ordet ”ofta”.

I en diskussion om manligt/kvinnligt ledarskap används ord som ”den kvinnliga mystiken”, ”racka ner på ” och ”härskartekniker”. Det sistnämnda har ideologisk anknytning till genusforskning närmare bestämt till ett antal tekniker med vars hjälp män befäster den rådande könsordningen som karaktäriseras av mannens överordning och kvinnans underordning (Ås, 1992).

En metadiskussion om dialogen på nätet förekommer också. Denna aktualiserar vilka överenskommelser, medvetna eller underförstådda, som finns mellan rektorerna i gruppen och rör turtagning, kontroll över diskussionsämnet och tystnader. Några i dialogen på nätet aktiva utmanar ”de tysta” och efter viss tid får de ”svar på tal”.

5.2 Diskurser

I analysen av den diskursiva praktiken koncentrerar man sig på hur texten bygger på existerande diskurser och genrer (Winther Jörgensen och Phillips, 2000, s.75). I den studerade nätgemenskapen har jag konstaterat följande diskurser som hör samman med ledarskapsområdet. Diskurserna är, även om de fokuserar olika perspektiv, inte nödvändigtvis fullständigt oförenliga men var och en av diskurserna innehåller så mycket av självständighet att det blir intressant att beskriva dem och sätta dem i relation till de övriga beskrivna diskurserna. (Som exempel kan nämnas att de nedan namngivna forskarna är överens om att när man forskar på skolor måste man utgå från en bestämd situation eller kultur i en bestämd skola, att man de har ett praktisknära sätt att arbeta samt att man är överens om att i första hand arbeta med skolan som organisation och intressera sig för den operativa nivån i skolan). Alla diskurser inom

resp. område har av naturliga skäl inte tagits med (tex. har regeldiskursen inom området styrning ej tagits med) - endast de diskurser som kunnats framskrivras ur det empiriska materialet har uppmärksammats.

Styrning

Diskurser: mål- och resultatstyrningsdiskursen, uppdragsstyrningsdiskursen, lärande organisationsdiskursen

Chef/ledare

Diskurser: ”rektor som chef”-diskursen resp. ”rektor som ledare”-diskursen

Drift och utveckling av verksamheten

Diskurser: PBS-diskursen, Skolkulturanalys-diskursen, ”Framgångsrika skolor”-diskursen.

5.2.1 Studerade diskurser för styrning

5.2.1.1 Mål- och resultatstyrningsdiskursen

I gemenskapen på nätet talar rektorerna om sina ambitioner att ”öka måluppfyllelsen” och att ”tydliggöra måluppfyllelsen” och resonemang kring ”vad som behöver förändras för att målen ska nås”. Ambitionen är att ”koppla samman verksamhetens mål och visioner med de nationella styrdokumentet skolplan och lokal arbetsplan”. En del vittnar dock om en viss uppgivenhet kring mål och planer: ”vår skolplan utstrålar inte mening, tro och övertygelse som man kan förvänta sig och har heller ingen betydelse i verkligheten”.

5.2.1.2 Uppdragsstyrningsdiskursen

Vanligare än målstyrningsresonemang är reflektioner kring uppdraget. Oftast skriver man om rektors uppdrag men även om skolans uppdrag eller om ett arbetslags uppdrag. Kopplingen mellan skolans mål och uppdraget förefaller diffus. Det framhålls att det är viktigt att ”chefen känner harmoni med sitt uppdrag” men hur uppdraget konstrueras råder det ibland oklarhet och osäkerhet om bland rektorerna. En rektor skriver så här: ”vad är uppdraget? vad säger egentligen styrdokumentet och har vi rätt att bortse från vad de ålägger oss”? Intrycket ges att man på något sätt ser uppdraget som någon fundamentalt annan styrform än målstyrning och att talet om uppdrag tilltalar rektorerna mer än målstyrningskonceptet. Den varnande reflektionen att det är viktigt att ”förstå att man inte själv ger sig sitt uppdrag” ger anledning till eftertanke. Genomslaget för begreppet uppdrag förstår man när rektorer även börjar reflektera kring andra aktörer: ”var slutar skolans uppdrag och var börjar socialtjänstens?” och ”uppdraget förändras i takt med att den politiska majoriteten förändras”.

5.2.1.3 Lärande organisationsdiskursen

Endast ett fåtal rektorer anser att de håller på att bygga upp en lärande organisation i sin verksamhet som är av sådan karaktär att skolans styrning skulle vara en funktion av detta. Byggandet av den lärande organisationen innebär på skolan ett ”ifrågasättande av det egna förhållningssättet”, skriver en av rektorerna. Olika sätt att bygga upp en ”infrastruktur för skolutvecklingsarbetet beskrivs”. Ett exempel på detta är uttalandet att ”skolutvecklingsgruppen på skolan är en ovärderlig tillgång i arbetet”. Skolledarskapets lärandeperspektiv (inte görandeperspektivet) betonas.

5.2.2 Diskurser för rektor som chef/ledare

De båda diskurserna nedan analyseras i Bilaga 2 med hjälp av analogikedjor (ekvivalenskedjor). Avsikten är att se vilka begrepp som hör samman med chef resp. ledare för att klarare se skillnaderna dem mellan. Med hjälp av analogikedjor kan forskaren säga något om diskursens gränser. Vissa begrepp och handlingar ryms inom diskursen, andra inte (Bergström & Boreús 2000, s.244).

5.2.2.1 Rektor-som-chef-diskursen

I lärgemenskapen på nätet visar sig en chefsroll med en chef som vill ha kontroll över verksamheten. Kontrollbehovet uttrycks med uttalanden som ” jag vill verkligen veta vad som är på gång” och ” att jag har kontroll är nödvändigt för mig”. Någon ser sin roll så här: ”min roll är att ifrågasätta och korrigera”. Chefsrollen blir också tydlig när någon säger sig ha ”medvetet satsat på att få ner sjukskrivningarna”. Resonemang kring ansvar och befogenheter förekommer också. Ex på detta är den retoriska frågan: ”vem hade rätt att ta beslut?”. Rektorerna resonerar också kring hur man på olika chefsmässiga sätt ska kunna påverka människor - Någon förespråkar i något sammanhang att man ”behöver vara taktisk och strategisk” en annan resonerar kring att använda sig av ”övertalningsförmåga eller manipulation”. Kravet på att en chef ska agera vid problemsituationer framkommer också. I eftertankens stund deklarerar en rektor att i ”denna situation skulle jag ha agerat mycket snabbare och tydligare”.

I gemenskapen på nätet framträder viljan hos rektorer att på något sätt efterlikna en VD i näringslivet blott i enstaka fall. En ambition i denna riktning kan skönjas när rektorer formulerar uttalanden som innehåller uttryck som ”att skapa en organisation med tydlig struktur”, ”utveckla relationen mellan individ och organisation” och ”skapa förutsättningar för samarbete”. En beskrivning av relationen till omvärlden kan uttryckas som ”enträget driva skolans intressen i konkurrens med övriga kommunala insatser”. Kraftfullheten inåt i organisationen markeras med uttryck av typen ”kommunikationen måste vara öppen, rak och tydlig”.

Maktperspektivet, som är nära knutet till rektor som chef, tas upp i många sammanhang i nätgemenskapen. Flera maktnivåer upplevs: ”olika maktnivåer är förknippade med skolan, nämnden och kommunen”. ”Eftersom vi arbetar i en politisk styrd verksamhet som till vissa delar är uppifrån och ner styrd så är vi ibland offer för en politisk maktkamp. Det kan också vara starka föräldragrupper som försöka utöva inflytande - ”... enskilda föräldrar som vill bestämma mer än de har befogenhet till”. Missnöje bland lärare angående avtalsfrågor kan också resultera i maktkamper på det lokala planet. Lärarnas arbetstider kommer ofta in i diskussionen och icke sällan finns hos lärare ”ett stort missnöje med alltifrån kommunaliseringen till fackliga avtal och avregleringen av usken³”. Rektor har ju numera lönesamtal och sätter ofta lönen på medarbetarna vilket får en rektor att reflektera så här: ”jag tror själv inte på lönen som ett styrmedel att åstadkomma mer motiverade eller utvecklingsbenägna pedagoger eller så har jag det svårt att förhålla mig till makt”.

En speciell typ av problematik som många rektorer beskriver är den situation som uppstår då starka informella ledare finns i organisationen. Situationen kan bli så här: ”ett fåtal informella ledare med stor karisma kan styra mer än vad som är sunt på personalrummet”. Icke sällan uppstår en maktkamp mellan informella ledare och skolledningen vilket följande citat är ett tecken på :”Tar inte vi greppet om verksamheten kommer andra krafter att göra det och då får vi svårt att leda”.

³ undervisningsskyldigheten – ett mått som numera övergivits genom avtal mellan lärarfack och arbetsgivare

Många vittnar om konflikter på arbetsplatsen. Ibland är konflikterna dolda och undagömda vilket följande citat vittnar om: ”Det finns en stor motvilja mot konflikter på våra arbetsplatser. Vet inte om det kanske råder så stor enighet eller om det kan bero på rädsla för konflikter”.

I samband med chefsperspektivet tas också ibland upp synpunkter som berör det personliga ledarskapsperspektivet. En rektor uttrycker sig så här: ”kombinationen av egodrive och empati är nyckeln till personlig effektivitet”, en annan säger ”jag vill som ledare vara utmanande”.

5.2.2.2 Rektor-som-ledare-diskursen

Ledarskapsrollen visar sig på nätet i en ambition att leda ett arbete med att ”formulera visioner och mål tillsammans med andra”. Det gäller att se till att verksamheten förnyas och utvecklas och detta bör ske i nära samverkan med personalen. Det gäller att ”att fånga upp och locka med” i syfte att ”skapa en bra verksamhet”. Därvidlag blir det viktigt för rektor att ”skapa arenor för möten”. Att fundera över vilka möten som bör finnas och hur arbetslagsmöten och arbetsplatsträffar ska läggas upp engagerar rektorskapets ledarfunktion i hög grad.

Ledarskapsrollen visar sig på nätet i en ambition att vara ute i verksamheten bland personal och elever trots att man säger sig av tidsskäl ha svårt till detta. Det gäller enligt många rektorer att ”ge utrymme för ledarna att vara ute i verksamheten”.

Att vara pedagogisk förnyare är en roll som rektorerna mycket gärna skriver om och diskuterar kring på nätet. Man föresätter sig att ”långsamt och metodiskt påverka personalens sätt att tänka”. Sakmässigt kan det gälla att utveckla elevaktiva arbetssätt eller ”finna undervisningsformer som inte är så styrda av läroboken”. När ambitionerna möter verkligheten så upptäcker rektorerna att rollen som pedagogisk förnyare inte alltid är helt lätt. Många rektorer vittnar om en positiv arbetslagsutveckling som ”gett arbetslagen möjligheter att bryta den ämnesstyrda undervisningen” medan även varning utfärdas för att ”arbetslaget generellt i första hand utgör mer av ”stödgrupp” för de vuxna i laget och i andra hand av ´lärgrupp´ utifrån elevernas behov”. Att diskussionen kring hur man får väl fungerande arbetslag är något som upptar mycket av rektorernas tankevärld framgår ur den virtuella gemenskapen.

Rektorsarbetets sociala sida tas ofta upp där rektor försöker verka för att ”skolan ska vara trygg, omväxlande och trivsamt” eller ”alla ska trivas och känna stolthet över sitt arbete”. Ett mera medvetet socialt förhållningssätt vittnar följande citat om : ” jag har försökt sända tydliga signaler om uppskattning och trygghet till personalen”. Det citerade visar också att personalvårdsarbetet är ett prioriterat område för rektorerna.

Ett område som kräver en rektor som är både pedagogisk och social förnyare är det i läroplanen så poängterade ansvaret för elever i svårigheter. En rektor poängterar att det vid skolbyte till senare års skola att det är viktigt att ”fundera kring elever med särskilda behov för att inte ´tappa fart´”. Detta är ett område där det även fortsättningsvis finns anledning att kämpa för resurser och utveckla arbetssätten. ”Fortfarande finns det en stor potential att erbjuda enskilda elever särskilt stöd” lyder ett uttalande.

5.2.3 Diskurser inom området drift och utveckling av verksamheten

5.2.3.1 Problembaserad skolutveckling (PBS)-diskursen

I *gemenskapen på nätet* märks tydliga tecken på influenser från Scherp. Han nämns också vid

namn några gånger och den retorik som han använder finns också i rektorernas formuleringar. Uttryck som ”problembaserad skolutveckling i ett lärande perspektiv” och ”ett handledande och undersökande arbetssätt” och ”vi har bildat lärgrupper” visar detta. Rektorerna tolkar Scherps idéer som ett ”nära ledarskap” med en skolutvecklingsansats som utgår från lärares förslag på utvecklingsidéer. Att detta inte är helt oproblematiskt för en ledare påpekar en rektor genom att säga ”de problemområden som personalen väljer att jobba med inom projektet är inte i allt samma som jag prioriterar så jag kommer att driva viss utveckling parallellt ...”. Det är påtagligt att Scherps tankar om skolutveckling fått stort genomslag i den undersökta kursgruppen kanske beroende på att viss kurslitteratur skriven av honom använts inom utbildningen samt att många skolutvecklingsprojekt i Västsverige har honom som övergripande ledare.

5.2.3.2 Skolkulturanalys-diskursen

Bergs teorier om skolans historia och kultur som avgörande betydelse för såväl situationen på skolan som möjligheterna att utveckla skolan berörs i rektorernas dokument. Betydelsen av att ”jag som rektor har skolans historia klar för mig”. *Bergs* tankar kommer framför allt fram när rektorer resonerar kring svårigheterna att få till stånd en av rektor önskad utveckling på skolan. Rektor kan uppleva att ”undervisningsmönster och värderingar har tydlig prägel av ”realskolemönstret” eller ”traditionerna är svåra att förändra så länge personal inte kan ifrågasätta traditionerna och sig själva”. Frirummet är ett ”bergskt” begrepp som slagit an på rektorerna: ”jag som ytterst ansvarig för hur friutrymmet ser ut”. Det osynliga kontraktet mellan skolledning och lärare tycks också existera i vissa verksamheter vilket citatet ”lärarna slipper ofta formell inblandning från ledningen i sin undervisning. De är relativt fria att använda sin expertis för att nå de uppställda målen enligt styrdokumentet” tyder på detta.

5.2.3.3 ”Framgångsrika skolor”-diskursen.

Vad gäller resonemang kring den enskilde skolans framgång finns i texterna en ambition att verka för bättre elevresultat. Målsättningar att bli ”Sveriges bästa skola” förekommer men är inte vanlig. Begreppet framgångsfaktorer tycks tilltala rektorerna och som exempel på användningen av detta begrepp kan bl. a. nämnas citaten ”framgångsfaktorer - kompetent personal som brinner för uppgiften” och ”dags att byta ut förvaltningskulturen mot framgångskulturen”. Ett görande perspektiv på ledarskapet skymtar också ofta fram i skolor med ledare som resonerar som så ”att det i första hand ska ses som något synligt och påtagligt som effektivitet, samverkan och studieresultat”.

5.2.4 Social praktik

Skolan påverkas av samhällsförhållanden som inte bara har diskursiv karaktär. T.ex. spelar den struktur som är uppbyggd för skolans styrning, där staten formulerar de övergripande målen och kommunen tillhandahåller medel för verksamheten, stor roll för rektorsfunktionen. De former för budgetprocessen där ettårsbudgetar som följer kalenderåret görs upp i kommunen medan skolan arbetar med läsårsvis planering utgör en strukturell svårighet. Materiella förhållanden som skolbyggnader och om skolan ligger i storstad eller glesbygd spelar också roll. Dessa icke-diskursiva villkor samverkar med diskursiv praktik i formandet av den aktuella sociala praktiken. Enligt Fairclough existerar ett dialektiskt förhållande mellan diskursiv praktik och icke-diskursiv social praktik (Fairclough 2001).

5.3 Rektorsutbildningens måldokument

I detta avsnitt analyseras Rektorsutbildnings måldokument med kritisk diskursanalys.

5.3.1 Textanalys av Rektorsutbildningens måldokumentet

Det studerade måldokumentet *Rektor – demokratisk, utmanande ledare* (bilaga 1) hade som föregångare ett styrdokument kallat *Rektor för framtidens skola* som innehöll fyra områden vilka skulle behandlas i utbildningen (Skolans mål, Skolans styrning, Den pedagogiska verksamhetens utveckling, Uppföljning och utvärdering) (Skolverket, 1993). Tankar från detta dokument torde ha spelat en viss roll vid den innehållsmässiga utformningen av utbildningen (intertextualitet) bl.a. i det som rör skolans utveckling och skolverksamhetens utvärdering. Det nya dokumentet har emellertid till skillnad mot det förra använt sig av målbeskrivningar och måldokumentet har fått liknande utformning som skolans läroplaner. I det nya måldokumentet anges, efter att man givit vissa riktlinjer för utbildningen, de resultat som denna ska leda fram till ("Efter att ha deltagit i rektorsutbildningen ska deltagarna ...").

Vem "talar" i dokumentet? Dokumentet är polyfoniskt i den meningen att många personer varit delaktiga i utformningen av det. En nationellt sammansatt arbetsgrupp bl. a. med av Rektorsutbildningarna utsedda personer har aktivt arbetat med att ta fram dokumentet, remissförfarande har förekommit och den slutliga utformningen har gjorts av Skolverket ledd av den dåvarande generaldirektören.

Vid en ytlig läsning av måldokumentet kan det verka som om det fanns 9 mål. Vart och ett av dessa kan emellertid delas upp i ett flertal av varandra oberoende mål varför antalet mål kan anses vara betydligt fler.

Det är intressant att studera vilka verb som används. Vissa verb ("ha förmåga att", "kunna hävda", "kunna använda", "kunna arbeta med") anger saker som rektor efter sin rektorsutbildning ska kunna genomföra i sin organisation. Andra verb "förstå", "ha insikter i", "kunna förhålla sig till", "förklara", "argumentera", "analysera", "synliggöra", "konkretisera", "dra slutsatser" har en karaktär som gör att det torde vara möjligt att följa upp dessa utbildningsmål inom utbildningens ram.

I mål 2 skrivs "arbeta med organisationens lärande mot bättre måluppfyllelse". Ska rektor inte arbeta mot (fullständig) måluppfyllelse? Ordet "bättre" nedtonar "agency" i ambitionsnivån. Samma uttryck "mot bättre måluppfyllelse" finns även i mål 6. I mål 5 talas det om hur rektor ska kunna göra en "analys av vilka konsekvenser som de statliga och kommunala målen får för den egna skolans verksamhet" men det står inget om att rektor ska ha förmågan att implementera resultatet av analysen i sin verksamhet. Likaså i mål 7 beskrivs hur rektor ska kunna "analysera och synliggöra hur skolans traditioner och kultur" men inte vad rektor ska göra med analysen om utfallet inte befinns vara i linje med de statliga och kommunala målen. Kursens tidsbegränsning och det viktiga att ha en realistisk ambitionsnivå i utbildningen kan vara orsak till dokumentets formuleringar.

Det kan också vara intressant att se vad som inte står i måldokumentet. Det talas inget om rektor som arbetsgivarrepresentant och inget om svåra saker i arbetsledarrollen t.ex. att klara av konflikthantering, lösa personalproblem, sköta rehabiliteringsärenden, parera föräldraprotester etc. – alla saker som en rektor ställs inför. Dock kan hävdas att utbildning i arbetsledarfrågor inte tillhör det statliga uppdraget utan är något som kommunen har ansvar för.

5.3.2 Diskursiv praktik i Rektorsutbildningens måldokument

I måldokumentet för rektorsutbildningen beskrivs välfärdiskursen med orden att rektor vad gäller skolan han/hon leder ska ”hävda dess behov”, ”analysera och synliggöra omvärld och samhällsförändringar” och ”förstå skolans roll i samhället”.

I dokumentet nämns maktutövning i form av att rektor ska hävda ”barns och elevers rätt”.

Målen innehåller väldigt litet som anknyter till marknadiseringen av skolan. Det står inget om att eleverna ska bli attraktiva på arbetsmarknaden, inget om hur viktigt det är att rektor kan marknadsföra sin skola - något som kan tyckas viktigt i en situation där nya friskolor växer upp och lägger beslag på presumtiva elever och kanske också skickliga lärare. Det står heller inget om vikten av att skolan är aktiv och lyhörd för utvecklingstendenser t. ex. inom IT och teknikområdet.

I måldokumentet framhålls rektorsuppdragets maktutövning med hjälp av ord av typen ”förmå” och ”hävda”. Däremot förekommer inte ordet ”besluta” någon gång – ett ord starkt kopplat till chefskap. Maktbegreppet är inbäddat i olika uttryck (tex. ”kunna förhålla sig professionellt”) men är sällan explicit uttryckt. Som nybliven rektor är makt något som man upplever högst påtagligt, olika subjektpositioner i relation till maktutövning erbjuds och ställningstagande måste göras av rektorn.

Frågan är nu vilka ledarskapsmodeller som kan utläsas ut måldokumentet. Detta argumenterar för ett demokratiskt, lärande och kommunikativt ledarskap (DLK) som dock inte framställs som forskningsbaserat. Human relation skolan och den värdebaserade modellen har stora inslag av demokratiskt och kommunikativt ledarskap medan det lärande ledarskapet kanske kan sägas ha anknytning till det förståelsebaserade ledarskapet.

I måldokumentet finns ord som ”förklara och argumentera”, ”dialogiskt förhållningssätt” och ”tillsammans med medarbetarna” som uttrycker en subjektposition som ledare. På andra ställen i texten där ord som ”hävda” används blir chefsegenskaper nödvändiga. Helhetsintrycket blir dock att ledarsubjektpositionen fått en mer framträdande roll än chefssubjektpositionen.

Den rektorstyp som mest framträder i måldokumentet är den pedagogiske förnyaren som arbetar med medarbetarnas och verksamhetens utveckling. Uttryck som ”leda och utveckla skolan”, ”arbeta med organisationens lärande”, ”tillsammans med medarbetarna kunna använda olika metoder för uppföljning och utvärdering” etc. visar detta. Rektor som handlingskraftig chef visar sig i uttryck som ”hävda barns och elevers rätt” och ”konkretisera verksamhetens villkor och hävda dess behov”. Dock ser man inte tydligt i dokumentet att rektor ska vara en handlingskraftig chef (i en sorts näringslivsmening) i förhållande till sin lärarpersonal. Den socialt inriktade rektorn framskyntar i ”hänsyn till individers lika värde” men rektors speciella ansvar för elever i svårigheter och integrationsproblematiken betonas inte.

I rubriken på måldokumentet finns ordet ”utmanande”. I riktlinjerna står att ”Rektor ska leda sina medarbetare så att lärmiljön utmanar och stödjer utveckling”. Detta anknyter tydligt till Scherps forskning.

I måldokumentet anknyts till Bergs skolkulturbegrepp i att rektor ska ”kunna analysera och synliggöra hur skolans traditioner och kultur” medan klart ställningstagande kring skolledaren som ”förste handläggare” resp. ”verksamhetsansvarige chef” inte görs explicit.

I måldokumentet används såväl målstyrningsbegreppet, ”förståelse av uppdraget” som begreppet lärande organisation på ett sätt som gör att dessa synes vara diskurser som kan samexistera på ett bra sätt. Oklarhet råder om vilken styrningsdiskurs som har en hegemonisk ställning. Enligt Scherp råder det konkurrens mellan målstyrningsdiskursen och uppdrags/lärande organisationsdiskurserna. Är det så torde det vara svårt för utbildarna i Rektorsutbildningen att utforma utbildningsinslag inom området skolans styrning.

I måldokumentet kan uttryck som ”organisationens lärande”, ”ha insikter i hur styrning inom den statliga och kommunala sektorn påverkar skolans verksamhet” och ”förhålla sig professionellt” och ”fokusera barns, elevers, medarbetares och eget lärande” vara uttryck för lärandeperspektivet i motsatsparet görande/lärande ledarskap. I målbeskrivningen framgår att rektor måste besitta en mängd (instrumentella) förmågor som utbildningen ska utveckla/förstärka. I måldokumentet uttrycks detta framförallt genom verben ”förmå”, ”hävda” och ”använda”. Exempel på förmågor som en rektor måste tillägna sig enligt måldokumentet är: ”förmåga att leda och utveckla skolan” samt ”kunna leda medarbetarnas tolkning av målen”. Som utbildare har man möjlighet att välja en subjektposition med förankring i ”görandediskursen” eller ”lärandediskursen” något som torde ha avgörande inverkan på den utbildarroll som man konstruerar för sig.

I det studerade måldokumentet används lärande i ”fokusera barns, elevers, medarbetares och eget lärande” samt i uttryck som lärmiljön och lärande organisation. Ordet undervisningen förekommer inte en enda gång. Detta tolkar jag som ett tecken på lärandebegreppets numera starka ställning på det pedagogiska området.

I måldokumentet talar raden ”ha utvecklat en egen målinriktning och egen strategi för handlandet” för fokus på det personliga ledarskapet i utbildningen medan ett flertal mål t.ex. ”tillsammans medarbetarna kunna använda olika metoder för uppföljning...” handlar om det viktiga i att utbildningen syftar till ett kontextfokuserat ledarskap där ledarskapet finns inbäddat i den organisation ledaren är verksam i. Bägge synsätten kan alltså finna stöd i utbildningsdokumentets mål.

6. Fördjupad analys

6.1 Ledarskapstankar i nätgemenskapen

Den första forskningsfrågan i uppsatsen rörde på vilket sätt rektorerna i nätgemenskapen skriver om ledarskap – hur de anknyter till ledarskapsteorier och aktuella ledarskapsfrågor. Textanalysen ger vid handen att det finns en i viss mening ideologisk underton i vissa ord och uttryck som används. Exempel på detta är när det resoneras om begreppet ”lärdoms-skola” och när könsperspektiv på ledarskap ventileras. När det gäller det sistnämnda så kan sägas att även om skolan i huvudsak numera är en kvinnlig arbetsplats finns traditioner av manliga strukturer kvar som fortfarande spelar roll vilket framgår i såväl ordval som diskussionsämnen i nätgemenskapen (jfr. Wahl m.fl., 2000)

Styrdokument genomsyras ofta av en konsensus syn vilket kanske är en följd av de är framtagna genom en politisk förhandlingsprocess. En del skolor präglas av en harmonisk kultur som kanske har en grund i en strävan efter konsensus (se Konsensus/konflikt perspektiven i Bakgrundsdelen). Konflikter betraktas här som störningar. Rektorer vittnar om både motvilja och rädsla inför konflikter i sina organisationer. Mot denna syn på konflikter kan ställas synen att

utveckling sker genom (konstruktiva) konflikter. Ordvalen i rektorernas inlägg (tex. ”getingbo” och ”sandlåda”) vittnar om att skolan är en miljö där motstridiga intressen möts och artikuleras – något som utmanar den gängse konsensusynen. Rektorerna vittnar om maktkamper av olika slag i sina organisationer – ibland helt naturliga motsättningar mellan arbetstagare och arbetsgivare. Makten kan ha karaktär av påverkan till underordning men kan också vara av produktiv karaktär genom t.ex. att beslut tas som gör att organisationen kan hjälpas ur ett ”dödläge” (se metodavsnittet om Foucaults teorier). Rektorerna vittnar om denna problematik genom att reflektera över sin egen relation till maktbegreppet och sin egen rädsla att förlora i inflytande i sin organisation (se analysdelen om Rektor-som-chef-diskursen).

Vad gäller de ledarskapsmodeller som presenteras i bakgrunden finner jag att begreppen uppgiftsorientering/relationorientering som finns i Blake/Moutons modell är en dikotomi som avspeglar sig i rektorernas uttalanden. Än har uttalanden karaktären av det viktiga att få saker gjorda (”skapa en bra verksamhet”) än betonas den relationsrelaterade delen av ledarskapet (”skapa arenor för möten”). Rektorerna reflekterar också över sin ledarstil och det situationsanpassade ledarskapet enligt Hersey/Blanchard. Exempel på ledarstilar som det visar sig på nätet är ibland åt det instruerande hållet (”långsamt och metodiskt påverka personalens sätt att tänka”) och ibland mera delegerande (”gett arbetslaget möjligheter att bryta den ämnesstyrda undervisningen”). Det finns inlägg då rektorerna bortser från den organisation de just nu är satta att leda och funderar mera kring sitt personliga ledarskap och de ledaregenskaper de besitter/saknar (”kombinationen av ego-drive och empati är nyckeln till personlig effektivitet”) medan i andra delar av materialet rektorerna intimt relaterar sig till den organisation de just nu är satta att leda (”jag har försökt sända tydliga signaler om uppskattning och trygghet till personalen”) – ett kontextuellt ledarskap. (Samtliga citat återfinns i analysdelen s.22-23).

Vad gäller diskurserna om styrning kan sägas att en viss osäkerhet råder om hur rektorerna ser på skolans styrsätt. Rektorerna är medvetna om att mål- och resultatstyrning är det som gäller för ledarskapet men resonerar hellre i termer av vilket uppdrag de har. En försiktig diskussion om vad det skulle innebära att aktivt verka för den egna skolan som en lärande organisation finns det tecken på i lärgemenskapen på nätet. Vad beträffar chef/ledardiskursen kan sägas att rektorerna är medvetna om att i funktionen rektor ingår både chefskap och ledarskap. I bilaga 2 presenteras analogikedjor (ekvivalenskedjor) för ”rektor som chef” resp. ”rektor som ledare”. Det som föranleder reflektioner av problemkaraktär när det gäller chefsrollen är olika frågor med anknytning till makt och förhandling medan när det gäller ledarrollen är det rollen som pedagogisk förnyare som rektorerna mest uppehåller sig vid. Som sammanfattning av den tredje området kan sägas att Scherps problembaserade skolutveckling och i viss mån Bergs skolkulturanalys spelar en betydligt större roll i rektorernas inlägg än resonemang kring skolors ”effektivitet och framgång”, det område som Grosin utforskat.

En intressant fråga är om den diskursiva praktiken reproducerar eller omstrukturerar förhållandet mellan de studerade diskurserna och om detta har betydelse för rektorernas sätt att utföra sitt arbete dvs. om det kan ha några konsekvenser för en bredare social praktik.

Vad gäller diskurserna chef/ledare befinns reproduktion vara fallet. Rent teoretiskt skulle man kunna tänka sig att en rektor helt skulle försöka praktisera enbart den ena rollen men rektorerna poängterar det viktiga att kunna agera chef i vissa situationer och ledare i andra situationer. Några rektorer anser sig ha lättare för chefsrollen men de flesta säger sig klara ledarrollen bättre. Däremot när det gäller styrningen så kan en viss diskursiv kamp skönjas. Det finns de som vill tona ner mål- och resultatstyrningen till förmån för uppdragsstyrning/lärande organisation som styrform. Även i fråga om diskursordningen ”Drift och utveckling” finns en dis-

kursiv kamp mellan de olika forskningsinriktningarna som framträder i rektorernas gemenskap. I lärande ledare och i Problembaserad skolutveckling framträder en mer reflekterande ledare medan i ”framgångsrika skolor” beskrivs den ideala ledaren som mer handlingsinriktad och karismatisk. Den förra forskningsinriktningen anknyter mer till teorier om förståelsebaserat och värdebaserat ledarskap medan den senare har mer drag av rektor som ”producerare” (Adizes) och rektor som transformativ ledare. Inom området ledarskapsmodeller råder f.n. stor interdiskursivitet vilket enligt Fairclough tyder på ett läge där förändring kan vara för handen. (Winther Jörgensen & Phillips 1998). Lärande ledare (2001) har varit en viktig inspirationskälla för skolledare under de senaste åren men nytrycks numera inte. Regeringen har nu tillsatt en särskild utredare som ska göra en kartläggning och utvärdering av skolans ledningsstruktur och vilka samband som kan finnas mellan ledarskap, ledningsstruktur och skolans måluppfyllelse (Utbildningsdepartementet, 2003).

En annan intressant fråga är om diskursers ställning kan förändras genom att diskurser från ett område påverkar diskurser i en annat område. En förändring av t.ex. styrningsmodellerna i riktning mot förnyad betoning av resultat i mål- och resultatstyrningsmodellen och en nedtoning av uppdragsstyrning/lärande organisationsstyrning torde påverka genomslaget av ”framgångsrika skolor” -konceptet bland de forskningsinriktningar som presenterats. Å andra sidan kan en betoning av lärande organisationskonceptet komma att öka intresset för problembaserad skolutveckling som ser skolutvecklingen som emanerande ur de problemställningar som människor som arbetar i organisationen har. I rektorernas gemenskap är det senare perspektivet som kunnat iakttas i störst utsträckning.

Det är viktigt att även granska (forskning behövs) de icke-diskursiva strukturer som skapar ram för den diskursiva praktiken. En sak är de medel som anslås till skolan dels genom budgetprocesser inom den egna kommunen ibland påverkats av från staten specialdestinerade pengar (t.ex. ”Wärnerssonpengarna” som endast utfaller då personaltätheten ökar i kommunens skolor). En annan institutionell betingelse som påverkar skolan och rektor är kravet på kvalitetsredovisningar och de inspektioner som Skolverket genomför.

Den diskursiva praktiken i gemenskapen utgörs av vad rektorerna skriver i en textbaserad gemenskap om sina erfarenheter och upplevelser i den egna organisationen och de utbildningsinslag de exponerats för i Rektorsutbildningen. De resonemang som förs har anknytning till andra betingelser och det är därför nödvändigt att dra in annan relevant teori t.ex. teorin om gruppprocesser och teorier om användning av textbaserade system i en nätgemenskap. Att gruppprocesser är verksamma på nätet vittnar bl.a. den metadiskussion på nätet som beskrivits tidigare. Diskursanalysen har en svag teoretisk förståelse av gruppbildningsprocesser. (Winther Jörgensen & Philips, 1998, s.94). Det finns anledning att tro att liknande gruppprocesser (eller gruppprocesser av annan karaktär) uppstår som när människor träffas ansikte-mot-ansikte – något som det borde forskas mera kring. Likaså spelar det en roll att det är ett textbaserat medium – alla känner sig inte lika bekväma att skriva ”tänkespråk” och dessutom sedan offentliggöra detta på nätet (Aurell, 2002). Olika identiteter med olika grad av deltagande formas på nätet. En del blir aktiva deltagare medan andra intar eller påverkas inta en mer passiv roll. De passivare deltagarna kan betraktas som deltagande som ”fripassagerare” eller vara ett legitimt perifert deltagande (Lave & Wenger, 1994). Identiteten formas enligt den kritiska diskursanalysen genom att subjekt konstitueras i skrivandeprocessen där makt, som ses som en relation människor emellan, formar subjekten och skapar möjliga subjektpositioner (se metodavsnittet). Subjektpositionerna avgör ”vem som får tala” och bestäms t.ex. av social status i skolledarsammanhang (skola, stadium, kön etc.) och inställning till eget skrivande (Andersson & Aurell, 2004). Den ”störningsfria” dialog som Habermas argumenterar för som ett fritt och uppriktigt samtal mellan jämlikar kan dessutom inte alltid uppnås i rektorernas

nätgemenskap eftersom människor har olika världsbild och tolkar samma omständigheter på olika sätt (Björkman, 2003).

6.2 Jämförelse med Rektorsutbildningens måldokument

I tidigare kapitel har rektorsutbildningens måldokument analyserats enligt Faircloughs metod. Vad som saknas i måldokumentet är framför allt marknadsiseringsperspektivet som rektorerna i nätgemenskapen uppehåller sig mycket kring. Det är viktigt att marknadsföra sin skola på ett bra sätt för att få tillräckligt med elever i en situation där föräldrar och elever har möjlighet att välja skola. Konfliktperspektivet – skolan är en arena för stridiga viljor – tas inte upp i måldokumentet på ett klart sätt. Konfliktanalys och konfliktlösning syns att döma av rektorernas inlägg vara ett önskat inslag i utbildningen. Manligt kontra kvinnligt ledarskap är ett annat område som drar till sig rektorernas intresse i gemenskapen. Ledarskap ur genusperspektiv saknas i måldokumentet.

6.3 Livslångt lärande för grupper av professionella?

Rektorsjobbet är komplext och möjligheten i utveckling i yrket finns genom gemensam reflektion med andra i en gemenskap där det är ”högt till tak” men där också empatisk samverkan råder. Att kunna delta kontinuerligt och själv välja tidpunkt när man går in i systemet är en viktig fördel för ett textbaserat asynkront medium. Denna typ av kommunikation kan ses som ett komplement till det mänskliga mötet. Vid vissa typer av frågeställningar som kräver mer av långsiktighet och reflektion kan det t.o.m. vara en fördel att diskutera på nätet jämfört med ansikte-mot-ansikte. (Aurell, 2002). E-lärande med möjlighet till en professionell nätgemenskap torde bli en viktig form för kompetensutveckling i framtiden.

I Storbritannien drivs lärgemenskaper för rektorer i större skala. National College for School Leadership driver den nationella nätbaserade lärgemenskapen ”Talking Heads” där alla landets skolledare inbjuds att delta. Avsikten är att förse rektorerna med en möjlighet att dela sina erfarenheter, att få tillgång till andra människors betraktelsesätt och vara en möjlighet att lära av det bästa som finns inom området ledarskap. Tanken är att skolledare ska utbyta idéer och rektorers isolering ska brytas. En speciell funktion är ”hot seat” där inbjudna personer textministrar, centralt placerade högre tjänstemän eller forskare kan presentera nya förslag, nya forskningsresultat etc. vilka sedan kan diskuteras med personen i ”hot seat” inom ramen för nätgemenskapen av rektorer (Andersson & Aurell, 2004).

7. Slutsatser och kommentarer

Har man synen – och det tror jag de flesta rektorer har – att både arbetsgivaren och jag själv är ansvariga för att utvecklas i arbetet och att man ska ha fokus på sin egen kompetensutveckling. Men utveckling i ett så komplext yrke kan man inte enbart åstadkomma genom att lyssna till föreläsningar, läsa böcker och tänka i sin egen kammare. Komplexiteten kräver att tankar och åsikter problematiseras och att detta kan ske med hjälp av andra människors tänkande och erfarenheter. Idén med lärgemenskaper blir en logisk följd av det sagda. För yrkesverksamma rektorer under utbildning blir tiden för personliga möten begränsad varför asynkron textbaserad kommunikation kan ses som en möjlighet att utvidga dialogen rektorerna emellan. Vi får en nätbaserad lärgemenskap – en Online Learning Community (OLC).

Jag har funnit att det finns ett antal olika diskurser som framträder ur materialet från den nätbaserade gemenskapen. De framtagna diskurserna speglar det empiriska materialet. Diskurser har presenterats rörande *styrning*, *rektor som chef/ledare* och *drift och utveckling av verksamheten*. Det är intressant att studera det inbördes förhållandet mellan de förekommande diskur-

serna. Inom området styrning har visats att det förekommer antagonism mellan diskursen mål- och resultatstyrning å ena sidan och uppdragsdiskursen/lärande organisationsdiskursen å andra sidan. Vad gäller förhållandet mellan rektor-som-chef diskursen och rektor-som-ledare diskursen förekommer det rent teoretiskt ett antagonistiskt förhållande. En rektor kan ta en subjektposition som chef eller en subjektposition som ledare. Det empiriska materialet visar emellertid att rektorerna har ambitionen att behärska och kombinera de båda rollerna. Vad gäller det tredje området finns ett partiellt antagonistiskt förhållande mellan problembaserad skolutvecklingsdiskursen, skolkulturdiskursen och "framgångsrika skolor" diskursen. Den för deltagande rektorers närmast hegemoniska diskursen att se skolor som "lärande organisationer i vardande" utmanas av diskursen "framgångsrika skolor". Det finns dessutom förbindelser mellan vissa diskurser inom de olika områdena. Styrning genom uppdragsdiskursen/lärande organisationsdiskursen förbinds i det empiriska materialet med problembaserad skolutveckling och mål- och resultatstyrning (med betoning på det sistnämnda) nämns i samband med "framgångsrika skolor". Mellan dessa båda "kopplade" diskurspar kan konstateras en diskursiv kamp.

Denna sist beskrivna diskursiva kampen finner en motsvarighet i det som sker på ett nationellt plan. De idéer om rektorskapet som framförts i skriften *Lärande Ledare* som baserar sig på ett synsätt som ligger nära styrformerna uppdragsstyrning/lärande organisation och har koppling till problembaserad skolutveckling har tonats ner av den nyutträdde generaldirektören i Myn-digheten för skolutveckling som dessutom visat intresse för konceptet "framgångsrika skolor" (Skolledaren 5-6, 2004, s.14).

En jämförelse har detta arbete gjorts mellan kritisk diskursanalys av rektorernas lärgemenskap på nätet med en motsvarande kritisk diskursanalys av rektorsutbildningens måldokument *Rektor – demokratisk, utmanande ledare*. Innehållet i nätgemenskapen överstämmer i hög grad med ambitionerna i det måldokument som styr den rektorsutbildning som rektorerna genomgår. Dock finns det inslag som rektorerna diskuterar och publicerar dokument kring som inte finns angivna i rektorsutbildningens måldokument för utbildningen tex. konflikthantering, marknadsiseringen och könsperspektiv på ledarskap. Att dessa för rektorerna viktiga områden saknas i måldokumentet borde leda till en revidering av detsamma.

Av analysdelen i uppsatsen framgår att rektorerna i dokument och dialoger på nätet berör för professionen viktiga frågor. Sett i ett längre perspektiv bör det finnas möjlighet för rektorerna att i kombination med sitt arbete välja att delta i liknande lärgemenskaper med deltagare från den egna professionen. Detta kan vara ett sätt att genomföra ett arbetsintegrerat lärande i ett livslångt lärande perspektiv.

Referenser

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Adizes, I. (1991). *Bemästra förändring*. Stockholm: Liber ekonomi
- Adizes, I. (1985). *Ledarskapets fallgropar*. Stockholm: Liber
- Alexandersson, M. (2003) *Föreläsning 19 juni 2003*. Ekmanska villan, Göteborg
- Andersson, B., Aurell, D. (2004). *Rektorer använder lärgemenskaper*. I Jobring, O. (red). *Lärgemenskaper på nätet – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Arvonen, J. (1989). *Att leda via idéer*. Lund: Studentlitteratur.
- Aurell, D. (2002). *Ledarutveckling på nätet – En undersökning om datorstött samarbete för rektorer*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
<http://learnloop.org/olc/publications.htm>
- Baker, M., Hansen, T., Joiner, T., & Traum, D. (1999). *The Role of Grounding in Collaborative Learning Tasks*. I Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning – Cognitive and Computational Approaches* (s. 31-63). Amsterdam: Pergamon.
- Barker, C., Galasin´ski, D. (2001). *Cultural Studies and Discourse Analysis. A Dialogue on Language and Identity*. London: SAGE Publications.
- Berg, G. (2001). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Elanders Graphics systems.
- Berg, G. (2003). *Upptäck och erövra frirummet – skolutveckling ett eget ansvar*. I Berg, G. Scherp, H-Å. (red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus, nr 15.
- Berg, G., Scherp, H-Å. (red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus, nr 15.
- Bergström, G., Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, J. (2004). *Gymnasiet är ingen fritidsgård*. Göteborgsposten 13 mars 2004.
- Björkman, M. *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Blake, R., Adams Mc Canse, A. (1991). *Gridmetoden*. Stockholm: Liber Ekonomi.
- Bliss, J., Säljö, R., & Light, P.(eds.). (1999). *Learning sites: social and technological resources for learning*. Oxford: Pergamon.

- Dillenbourg, P. (ed.). (1999). *Collaborative Learning Cognitive and Computational approaches*. Amsterdam: Pergamon
- Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K. och Scherp, H-Å. (2000). *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Kalmar: Lenanders tryckeri AB.
- Ellström, P-E. (1996). *Rutin och reflektion*. I Ellström, P-E., Gustavsson, B., Larsson, S. (red). *Livs-långt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Harlow: Longman.
- Fåhraeus, E.R, Jonsson, L-E (2002). *Distansundervisning – mode eller möjlighet för ungdomsgymnasiet? En forskningsöversikt*. Skolverket. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Grosin, L. (1998). *Rektorer i framgångsrika skolor*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Grosin, L. (2003). *Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling*. I Berg, G. Scherp, H-Å. (red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling. *Forskning i fokus*, nr 15.
- Jobring, O., Carlén, U. (2004). *Lärgemenskaper på nätet – en introduktion*. I Jobring, O. (red). *Lärgemenskaper på nätet – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Jobring, O., (2004). *Lärgemenskaper på nätet – uppkomst och utveckling*. I Jobring, O. (red). *Lärgemenskaper på nätet – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, C. M. (2001). *A survey of current research on online communities of practice*. Pergamon: *Internet and Higher Education* 4 (2001) pp. 45-60.
- Jordan, T. (2004). *Konfliktdoktorn*. Föreläsning vid Arbetslivsdagen 29 mars 2004. Wallenbergsalen. Göteborgs Universitet.
- Hörnqvist, M. *Foucaults maktanalys*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Koschmann, T. (ed.). (1996). *CSCL: Theory and Practice of an emerging paradigm*. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum
- Koschmann, T. , Hall, R., Miyake, N. (eds.). (2002). *CSCL2 carrying forward the conversation*. Mahwah, N.J.:Lawrence Erlbaum.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljequist, K. (1999). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham. Open University Press.
- Larsson, S. (1993). *Om Kvalitet I kvalitativa studier*. Nordisk pedagogik 4/1993.

- Lärande ledare. Ledarskap för dagens och framtidens skola.* (2001) Utbildningsdepartementets skriftserie nr 4.
- Murphy, K.L., Mahoney, S.E., Harvell, T.J. (2000). *Role of Contrasts in Enhancing Community Building in Web Courses.* *Educational Technology & Society* 3(3), 2000.
- Rektorsutbildningen vid Göteborgs Universitet (2002). *Utbildningsplan.* Falkenberg: Grafika.
- Rogers, J. (2000). *Communities of Practice: A framework for fostering coherence in virtual learning communities.* *Educational Technology & Society* 3(3), 2000.
- Sandberg, J., Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer.* Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H-Å. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap.* Göteborg University: Göteborg studies in educational sciences.
- Scherp, H-Å. (2003a). *PBS-Problembaserad skolutveckling. Ett vardagsnära perspektiv.* Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Scherp, H-Å. (2003b). *Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling.* I Berg, G. Scherp, H-Å. (red.). *Skolutvecklingens många ansikten.* Myndigheten för skolutveckling. *Forskning i fokus*, nr 15.
- Senge, P. (1995). *Den femte disciplinen. Den lärande organisationens konst.* Stockholm: Nerenius & Santéus förlag.
- Skolledaren nr 5-6 (2004). Tuff omställning på Skolutvecklingsmyndigheten.
- Skolverket (1992). *Rektor för framtidens skola. 92:1506.* Falköping: Gummessons, Tryckeri AB.
- Skolverket (2001). *Rektor – demokratisk, utmanande ledare.* Stockholm: Liber Distribution.
- Svensson, L. (2002). *Communities of Distance Education.* Göteborg University: Gothenburg Studies in Informatics, Report 25.
- Säljö, R. (2004). *Kommunikation, kunskap och lärgemenskaper – några utgångspunkter.* I *Lärgemenskaper på nätet – en introduktion.* Jobring, O. (red). Lund: Studentlitteratur.
- Söderberg Forslund M. (2000). *Kvinnor och skolledarskap – en kunskapsöversikt.* Skolverket. Stockholm: Liber Distribution.
- Thylefors, I. (1991). *Ledarskap i vård, omsorg och utbildning.* Stockholm: Natur och kultur.
- Thång, P-O. , Olsson, G. (2004) *Arbetsintegrerat lärande.* Föreläsning vid Arbetslivsdagen 29 mars 2004. Wallenbergsalen. Göteborgs Universitet.
- Trollestad, C. (2000). *Etik och organisationskulturer. Att skapa en gemensam värdegrund.* Stockholm: Svenska Förlaget liv och ledarskap AB.

Utbildningsdepartementet (2001). *Lärande ledare – Ledarskap för dagens och framtidens skola*. Utbildningsdepartementets skriftserie rapport4. Stockholm: Bulls tryckeri AB.

Utbildningsdepartementet (2003). *Särskild utredare kartlägger skolans ledningsstruktur*. Pressmeddelande 3 april 2003.

Wahl, A., Holgersson, C., Höök, P., Linghag, S. (2000). *Det ordnar sig – Teorier om organisation och kön*. Lund: Studentlitteratur.

Wahlström, N. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro Studies in Education 3. Örebro universitet.

Wenger, E. (1998). *Community of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Winther Jørgensen, M., Phillips, L. (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Ås, Berit (1992). *De fem härskarteknikerna*.
<http://www.genusforum.nu/default.asp?ML=2445>

Bilaga 1

Ur dokumentet de avsnitt som innehåller mål och riktlinjer *Rektor - demokratisk, utmanande ledare*:

Rektor – demokratisk, utmanande ledare

Utbildningens inriktning

Grunden för rektorsutbildningen är statens ansvar för en likvärdig utbildning, där rektor står som garant för likvärdighet, rättssäkerhet och kvalitet i det decentraliserade skolsystemet. Genom utbildningen kommer deltagarna att fördjupa sin kunskap om uppdraget till skolorna så att rektor målinriktat förmår att leda och utveckla verksamheten. Utbildningen är erfarenhetsbaserad och processinriktad. Efter utbildningen förväntas rektorerna kunna tillämpa ett ledarskap som karaktäriseras av ett demokratiskt, lärande och kommunikativt förhållningssätt. Genom utbildningen fördjupar rektor sin förståelse av uppdraget och blir därigenom bättre rustad att utöva det ansvar som läroplaner och övriga författningar ålägger rektor. Rektor ska också för sina uppdragsgivare kunna förklara verksamhetens villkor och hävda dess behov. Det utbildningsledarskap som utövas i skolor av lärare och deras rektorer är baserat på läroplansuppdraget. Grundläggande för detta är idéer om att människors olikheter ska beaktas och att var och en ska utvecklas efter sina förutsättningar. Kränkningar är uteslutna. Genom att vara i skolan ska eleverna utvecklas tankemässigt, socialt, känslomässigt, estetiskt och fysiskt och därvid bli kunniga och säkra i sin roll som medborgare. Rektor ska leda sina medarbetare så att lärmiljön utmanar och stöder utveckling i alla dessa avseenden. För att så ska ske behöver skolor vara inriktade på att lära om eleverna och att pröva hur verksamheten bäst ska kunna utformas för att passa de många olikheterna. Härigenom framträder skolan som en lärande organisation. Rektor ska med personligt mod och engagemang kunna stimulera och motivera sina medarbetare att i samverkan nå läroplanens mål så att samtliga elever ges möjlighet att nå goda studieresultat. I rektors ledarskap ingår att initiera uppföljning och utvärdering. För att kunna göra bedömningar av verksamhetens kvalitet behöver rektor söka och analysera samband mellan å ena sidan vad som görs och å andra sidan de resultat som uppnås.

Efter att ha deltagit i rektorsutbildningen ska deltagarna ...

- 1 – utifrån demokratiska principer och med hänsyn till individers integritet och lika värde förmå att leda och utveckla skolan samt kunna hävda barns och elevers rätt till den utbildning staten i sina styrdokument garanterar
- 2 – förmå att arbeta med organisationens lärande mot bättre måluppfyllelse och därvid fokusera barns, elevers, medarbetares och eget lärande
- 3 – förstå skolan som lärande organisation, rollen som chef och ledare i en politiskt styrd verksamhet samt ha insikter i hur styrning inom den statliga och kommunala sektorn påverkar skolans verksamhet
- 4 – förstå skolans roll i samhället samt kunna arbeta i enlighet med skolväsendets uppdrag, kunna förhålla sig professionellt till de nationella och kommunala målen för skolan och ha utvecklat en egen målinriktning och egen strategi för handlandet
- 5 – kunna förklara och argumentera för skolans nationella och kommunala mål samt kunna leda medarbetarnas arbete med tolkning av målen och analys av vilka konsekvenser målen får för verksamheten i den egna skolan och kommunen
- 6 – förmå att i tal och skrift genom ett dialogiskt förhållningssätt kunna leda och utveckla verksamheten mot bättre måluppfyllelse
- 7 – kunna analysera och synliggöra hur skolans traditioner och kultur samt omvärld och samhällsförändringar förhåller sig till målen för skolan
- 8 – tillsammans med medarbetarna kunna använda olika metoder för uppföljning och utvärdering samt utifrån resultaten kunna dra slutsatser om verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov
- 9 – på ett pedagogiskt sätt kunna konkretisera verksamhetens villkor och hävda dess behov för såväl skolans styrelse som barn, elever, föräldrar, medarbetare och omvärld.

(Skolverket, 2001)

Bilaga 2:

Analogikedjor (ekvivalenskedjor) för ”rektor som chef” resp. ”rektor som ledare”

Rektor som chef

Legalitet
Ansvar och befogenhet
Taktisk och strategisk
Myndighetsutövning
VD
Fackliga förhandlingar
Makt
Rehabilitering
Lönesätta
Kontroll
Konformitet
Kontinuitet
Training

Rektor som ledare

Legitimitet
Pedagogisk förnyare
Lyhördhet och delaktighet
Visionär
Social ledare
Ute i verksamheten
Nära ledarskap
Skapa möten
Utveckla
Tillit
Kreativitet
Innovation
Coaching