

Dynamisk pedagogik – ett redskap i rektors händer?

En undersökning gjord med skolledare i olika skolformer om ledarrollens förenlighet med den dynamiska pedagogiken

Ágnes Végh Blidlöv

Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner
Examensarbete 15 hp
Examensämne Utbildningsvetenskap med inriktning Dynamisk Pedagogik
Dynamisk pedagogik (90 hp)
Vårterminen 2012
Handledare: Mia Heurlin Norinder
English title: Dynamic Pedagogy – An Instrument in a Headmasters Hands?



Stockholms
universitet

Dynamisk pedagogik – ett redskap i rektors händer?

En undersökning gjord med skolledare i olika skolformer om ledarrollens förenlighet med den dynamiska pedagogiken

På golvet i Näckrosens tunnelbanestation finns detta citat:

Allt verkligt liv är möte.

Martin Buber

Ágnes Végh Blidlöv

Sammanfattning

Syftet med denna studie var att undersöka om skolledarrollen kan vara förenlig med den dynamiska pedagogikens syn på ledaren i en resultatbaserad organisation som skolan är och i så fall hur? Metodvalet bestod av kvalitativa och halvstrukturerade intervjuer med skolledare inom förskolan, grundskolan och gymnasieskolan. Åtta skolledare, sex kvinnor och två män intervjuades. Alla arbetar eller har arbetat i Stockholmsregionen. Undersökningen är inspirerad av en hermeneutisk fenomenologisk forskningsansats och resultatet visar vilken uppfattning informanterna har om möjligheterna att arbeta som skolledare med den dynamiska pedagogikens metod. Under intervjuerna berördes frågor som den dynamiska pedagogikens inverkan på skolledarnas syn på sitt arbete, på vilket sätt de såg det vara möjligt att arbeta med dynamisk pedagogik, vad de upplevde som hinder och om deras uppfattning om vad dynamisk pedagogik kan bidra med till ledarrollen i dagens skola. Gemensamt för de intervjuade skolledarna var att de vittnade om en stark inverkan av den dynamiska pedagogiken när det gäller deras ställningstagande för ett demokratiskt ledarskap, de talade om ett förhållningssätt. Att forma ett tillitsfullt klimat i skolan med hjälp av dynamisk pedagogik stimulerar till delaktighet både inom kollegiet och bland eleverna, menade de. Enligt skolledarna utför de dynamisk pedagogiska övningar både med medarbetare och med barn eller ungdomar som är den praktiska delen av deras arbete. Informanterna såg stöd i de olika styrdokumenterna (Lpfö 98, Lpo 94 och Lpf 94) för att kunna arbeta med dynamisk pedagogik. T ex: Värdegrund och uppdrag, normer och värden, kunskaper och elevernas ansvar och inflytande.

Nyckelord

dynamisk pedagogik, dynamisk pedagogisk ledare, skolledare, rektors uppdrag, ledarstilar, demokrati, grupp och individ, det äkta mötet, styrdokument

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Bakgrund.....	2
2.1. Dynamisk pedagogik.....	2
2.1.1. Tre pedagogiska förhållningssätt.....	4
2.1.2. Ledaren har fyra funktioner.....	5
2.1.3. Kordaprofilens 21 punkter.....	7
2.2. Den dynamiska pedagogikens syn på ledaren.....	8
2.3. Ledarskap – chefskap, teorier om pedagogiskt ledarskap och om grupper.....	10
2.3.1. Ledarskap och chefskap i den dynamiska pedagogikens spegel.....	10
2.3.2. Ledarskapsteorier och modeller.....	11
2.3.3. Om grupper.....	15
2.4. Rektorns uppdrag innehåller krav.....	16
2.4.1. Hur definieras begreppet skolledare?.....	16
2.4.2. Uppgifter och förväntningar enligt styrdokumentet.....	17
2.4.3. Vilka blir rektorer?.....	20
3. Syfte.....	20
4. Teoretiskt perspektiv.....	21

4.1. Dewey och frågan om demokrati.....	21
4.2. Buber och det mellanmännsliga.....	23
5. Metod.....	25
5.1. Teoretisk ansats.....	26
5.2. Val av metod	27
5.3. Urval och avgränsningar.....	29
5.4. Genomförande.....	29
5.5. Analys av uppgifterna.....	30
5.6. Tillförlitlighetsfrågor.....	30
5.7. Etiska aspekter.....	31
6. Resultat.....	32
6.1. Resultat.....	32
6.2. Analys av resultat.....	39
7. Diskussion.....	42
7.1. Resultatdiskussion.....	42
7.2. Metoddiskussion.....	46
8. Referenslista.....	48
9. Bilagor.....	52

1. Inledning

2008 började jag läsa dynamisk pedagogik vid sidan av mitt arbete som fritidspedagog och dramalärare i en grundskola. Utbildningen är en pedagogisk ledarutbildning och ges på halvfart i tre steg på vardera 30 hp vid Stockholms universitet. Det första steget har tyngdpunkten på självförståelse, det andra på kommunikation och gruppdynamik och det tredje på ledarskap, och främst det relationella ledarskapet. I början av kursen var jag ganska oreflekterande över att jag faktiskt hade valt en ledarutbildning, men medvetenheten om och intresset just för ledarens roll enligt den dynamiska pedagogiken började vakna hos mig.

Från och med den 15 mars 2010 blev en annan ledarutbildning, Rektorsprogrammet, obligatorisk för nyanställda rektorer. Utbildningen omfattar tre kunskapsområden: Skoljuridik och myndighetsutövning, mål- och resultatstyrning samt skolledarskap och pågår under tre år (Rektorsprogrammet, 2010). Under åren för min utbildning i dynamisk pedagogik påbörjades en omfattande omorganisation i den skola där jag jobbade då och i fyra andra grannskolor. Skolorna skulle tillsammans bilda ett rektorsområde, nu under ledning av en rektor och fyra biträdande rektorer. Den svåra omorganisationsprocessen i rektorsområdet medförde även personbyte i ledningsgruppen vid flera tillfällen. Några av mina chefer deltog i den ovannämnda treåriga rektorsutbildningen under tiden för omorganisationsarbetet i våra skolor. I samtal med dem fick jag en viss inblick i utbildningens innehåll. Samtidigt fortsatte jag att läsa dynamisk pedagogik. Även bland mina kurskamrater fanns det skolledare.

Mina dagliga kontakter med mina egna skolledare, deras berättelser om utbildningen, min egen utbildning och samtalen om dynamisk pedagogik med mina kurskamrater, som själva var skolledare, fick mig att börja fundera kring skolledning och dynamisk pedagogik. Min insikt skärptes om att när jag deltar i utbildningen i dynamisk pedagogik deltar jag i en ledarutbildning. Mitt intresse för ledarfrågor stärktes ytterligare när vi under kursens gång fick till uppgift att ordna gruppövningar som skulle innehålla praktiskt arbete med dynamisk pedagogik för vuxna. Liknande övningar hade jag ju lett tidigare i mitt arbete i grundskolans lägre årskurser, men att göra det med vuxna var en ny erfarenhet. Efter att ha utfört vår uppgift kunde jag med förvåning konstatera hur positiv min upplevelse var när det gäller att vara dynamisk pedagogisk ledare även för vuxna.

Även om det i början av min yrkesbana inte var så självklart att jag skulle trivas med ledarrollen lyckades jag hitta mig själv som ledare i skolans värld. Så småningom insåg jag att jag inte kommer undan rollen som ledare: Jag arbetar ju som pedagog. Efter många års erfarenheter i yrket och flera olika fortbildningar och kurser mötte jag den dynamiska pedagogiken och genom den en för mig ny syn på ledaren. Jag har haft många olika rektorer och biträdande rektorer som chefer under mitt yrkesliv. Olika chefer med olika ledarstilar. Erfarenheterna av samarbetet med dem och samtalen i min kursgrupp gjorde mig nyfiken: Är det möjligt att vara skolledare enligt den dynamiska pedagogikens principer eller är man helt fångad av resultatkraven? Är man inte alls intresserad av resultat när man arbetar med dynamisk pedagogik? Värdesätter rektorer enbart mätbara uppgifter i skolan? Jag vill i denna studie ta reda på vilka positiva eller negativa erfarenheter det finns hos skolledare som har gått på kurs i dynamisk pedagogik. Jag började fundera över om inte nyckeln till ett lyckat arbete med dynamisk pedagogik i skolan är just skolledarens intresse för denna metod.

För en bättre förståelse av innehållet i uppsatsen vill jag nämna här att i den följande delen, i *Bakgrunden*, behandlas fyra områden. Jag är medveten om att vissa begrepp som jag berört här i *Inledningen* kan vara mindre kända eller även okända för läsaren. Därför återkommer jag med mer utförliga beskrivningar av den dynamiska pedagogikens begreppsapparat i *Bakgrundens* första kapitel. Dynamisk pedagogik presenteras först generellt, sedan genom dess pedagogiska förhållningssätt, ledarens fyra funktioner och Kordaprofilens 21 punkter. Nästa avsnitt behandlar den dynamiska pedagogikens syn på ledaren. I kapitel *Ledarskap – chefskap, teorier*

om pedagogiskt ledarskap och om grupper betraktas begreppen *ledarskap* och *chefskap* i den dynamiska pedagogikens spegel, sedan presenteras ledarskapsteorier och modeller samt även gruppsteorier. Det fjärde området handlar om rektorns uppdrag och kraven på rektorn i de olika styrdokumenterna.

Den här studien handlar om dynamisk pedagogik. I en undersökning kan man välja att acceptera eller att reflektera, enligt Heléne Thomsson (2010, s.37). Reflektion är en del i arbetet när man gör dynamiska pedagogiska övningar. Min ambition är att denna uppsats ska vara – i likhet med dynamisk pedagogik – en reflekterande studie. Jag antar att intervjuutsagor med olika eller t.o.m. motstridiga innebörder kommer att föda tankar och idéer. Detta påverkar även mitt sätt att skriva och formulera mig i uppsatsen. I uppsatsens metoddel (s.29) återkommer jag till detta.

Här vill jag nämna att trots att jag är väl medveten om att man helst ska använda förstahandskällor i en uppsats, förekommer det hänvisningar även till andrahandskällor i denna studie. Särskilt gäller detta kapitel 2.3, där jag presenterar olika ledarstilar. Anledningen till det är att jag uppfattar Lars Svedbergs och Arne Malténs kunskaper inom området som tillförlitliga och välgrundade.¹

2. Bakgrund

Å ena sidan har jag en hel del förförståelse i ämnet, eftersom även jag ju har läst dynamisk pedagogik, precis som informanterna. Å andra sidan är jag inte skolledare, något som initialt innebar att min förförståelse var mycket begränsad när det gäller till exempel rektorns uppdrag. Bland annat därför var litteraturstudier en nödvändig och viktig del i min forskningsprocess.

2.1. Dynamisk pedagogik

Dynamisk pedagogik är en pedagogisk metod. ”En metod som skapar möjlighet för människor att fungera bättre tillsammans med andra” som Dan Lipschütz, upphovsman till och metodutvecklare, skrev i baksidestexten till sin bok, *Dynamisk Pedagogik* (2004). Lipschütz avgränsar dynamisk pedagogik i förhållande till annan pedagogisk verksamhet på följande sätt:

...det är inte kunskap i vanlig bemärkelse, som den dynamiska pedagogiken försöker lära ut, utan den söker uppnå att individen till sin egen fördel ska fungera bättre genom ökad självkänedom och självständighet, större förmåga till informationsinhämtande och ökade möjligheter till samarbete med andra (a.a., ss.107-108).

Rutger Ingelman och Olle Österberg ger en översikt av hans yrkesbana som en inledning till den andra utgåvan av boken *Dynamisk Pedagogik*: Lipschütz läste juridik i Uppsala, men redan där väcktes hans intresse för teater ur en pedagogisk och terapeutisk synvinkel. 1950 avlade Lipschütz en jur kand-examen och fem år senare en fil kand-examen med ämnena teaterhistoria, konsthistoria och sociologi vid universiteten i Stockholm och Uppsala. Därefter studerade han i fyra år dramapedagogik,

¹ Att hantera referenser på ett korrekt och konsekvent sätt i en vetenskaplig text är ett självklart krav. Men verkligheten är inte så kliniskt välorganiserad alla gånger och ibland kan man möta svårigheter i att vara konsekvent och att följa de allmänt vedertagna reglerna. Jag själv har råkat ut för problem. I min uppsats använder jag bl. a. ett – för övrigt mycket bra – material publicerat på Skolverkets hemsida som är utan sidnumrering. Detta gör att jag inte kan vara helt precis i mina referenser när det gäller just den här skriften (*Rektors ansvar för uppföljning och måluppfyllelse – ett stödmaterial för rektorer och förskolechefer om att utveckla verksamheten*, Skolverket, <http://www.skolverket.se> 2011-06-02, 21:33).

I referenserna följer jag Harvardmetoden, men i vissa fall, vid kommentarer eller dylikt använder jag även fotnotssystemet.

barnteater, television och teater i USA. Han mötte flera kända Stanislavskijpedagoger och kom i kontakt med den amerikanska medborgarrättsrörelsen. Vid sin återkomst till Sverige blev Lipschütz föreståndare för Vår teater i Årsta och snart fick han efterträda Elsa Olenius, Vår teaters grundare, som konsulent och metodansvarig. Hans första tid som teaterkonsulent var en dynamisk och framgångsrik period för Vår teater. Efter en turbulent tid lämnade Lipschütz Vår teater 1966 och samma år startade han Kordainstitutet vars ledare han var fram till sin död 2002. Det var på Kordainstitutet den pedagogiska metod som kom att benämnas dynamisk pedagogik utvecklades (Lipschütz, 2004).

Dynamisk pedagogik har hämtat mycket från psykologins olika områden. Med ordet *dynamisk* vill man markera att denna form av pedagogik står den dynamiska psykologin nära. Lipschütz hävdar en syn på människan som är lik den dynamiska psykologins. Han ser på människan som "en utvecklingsbar och ständigt föränderlig varelse, som i varje levnadsfas söker lösa nya livsuppgifter och nya tillvaro- och anpassningsproblem" (2004, s.35).² Lipschütz ger även en mer detaljerad definition av målet med dynamisk pedagogik:

...att få individen att varsebli sig själv i sin egen situation, sin förmåga och sina möjligheter, så att han i högre grad kan upptäcka vad som är ett utifrån styrt marionettspel i det egna beteendet och vad som är autentiskt han själv. Dessutom ger verksamheten en personligt engagerad träning i grupparbete och gruppsamarbete och därigenom möjligheter till attitydförändringar i riktning mot en mera deltagande och öppen, skapande och givande inställning, baserad på tillit (a.a., s.25).

Ett centralt begrepp inom dynamisk pedagogik är *demokrati*. "Förverkligandet av ett samhälle där alla är medbestämmande och medansvariga, var och en i sin egen situation, måste vara målet för en demokrati", skriver Lipschütz (2004, s.21). En av de stora inspiratörerna för Lipschütz var John Dewey och dennes syn på demokrati. Påståendet kan låta motsägelsefullt med tanke på att det inte finns några referenser till Dewey i Lipschütz' två böcker om dynamisk pedagogik. Demokrati är ett grundläggande värde inom den dynamiska pedagogiken och detta markerar Lipschütz genom att redan det första kapitlet i *Dynamisk pedagogik* ägnas åt demokratifrågor och inleds med ett Dewey-citat (a.a., s.21). Detta tyder på att Lipschütz faktiskt hade läst Dewey även om han inte anger referenser till hans böcker. Eva Borseman menar att även om referensen till Dewey inte tydligt uttalats i de skrifter som publicerades om dynamisk pedagogik under 60-talet, kan tankegångarna härledas från Dewey, reformpedagogikens främste företrädare. Lipschütz hade kontakter med förskolepedagogiken genom sitt nätverk och blev bekant med Deweys tankar, fortsätter Borseman (2007, s.59). Vidare skriver Borseman att "Lipschütz finner stöd i Deweys teorier som också framhöll utbildningsprocessens två sidor – en psykologisk och en social – och den ena kan inte underordnas den andra. Liksom hos Dewey är utgångspunkten individens spontana behov av och lust till lärande" (a.a., s.59). "Utvecklingen mot demokrati förutsätter medvetna individer", menar Lipschütz (2004, s.31), och belyser Erich Fromms syn på begreppet frihet. Friheten kan vara en skrämmande upplevelse av ensamhet och isolering som människan inte kan stå ut med. "Blir inte friheten *till* något utan enbart en frihet *från* tidigare band, kommer människan bara att söka nya underkastelsemöjligheter" (a.a., s.27).

Ett annat grundläggande begrepp inom dynamisk pedagogik är *tillit*. Begreppet kommer från dynamisk psykologi, från E H Erikson. Enligt Erikson går en människa genom åtta faser under sin levnad och han kallar den första fasen för *basic trust*. Denna första fas förklarar Lipschütz här:

Det tillitsfulla klimatet är... ett närmande till den sociala miljö, som vi alla mer eller mindre haft lyckan att ha tillgång till i tidig barndom: i moderskontakten eller i ställföreträdande moderskontakt. Utifrån denna miljö kan sedan varje deltagare göra erfarenheter och även i viss mån på nytt gå igenom barndomens och uppväxttidens stadier, dock med utnyttjande av det som är vuxet hos honom (a.a., s.46).

En annan källa som Lipschütz hade när han utarbetade tillitsbegreppet var Carl Rogers: "...ledaren måste hysa tillit till gruppen och till varje deltagare i den" (a.a., s.46). Samtidigt menar Lipschütz att "Kordaledarens tillit till sina gruppmedlemmar har inte samma

² Lipschütz hänvisar till Erik H Eriksons, den amerikanska psykoanalytikerns arbeten, bl. a. *Barnet och Samhället*, 1954.

positivistiska innebörd som för Rogersterapeuten” (a.a., s.46). Han föredrar Eriksons begrepp ”basic trust”. När det gäller utvecklingsfaser hade Lipschütz inte bara Erikson utan även Jean Piaget som pedagogisk förebild. Enligt Lipschütz menar Piaget att en individs utveckling är grundad på strävandet efter ett aktivt jämviktstillstånd mellan individ och omgivning (a.a., s.84).

Psykoanalysen var en inspirationskälla för Lipschütz även när det gäller den dynamiska pedagogikens frågemetodik. Ledarens frågor är inte för att ledaren själv ska få ett svar utan för att hjälpa den tillfrågade att bättre strukturera ett problem eller en upplevelse menar Lipschütz (a.a., s.45). Trots influenserna från psykoanalys, psykoterapi och humanistisk psykologi vill Lipschütz betona ordet pedagogik. Det är inte frågan om terapi. Dynamisk pedagogik är inte en behandlingsmetod, däremot får deltagare möjligheter att bearbeta, förstå och förmedla egna känslor i övningarna, menar Lipschütz (a.a., s.39).

Dramatiskt skapande är en av de viktigaste arbetsmetoderna inom dynamisk pedagogik. Inflytande kommer från psykodrama och teaterpedagogik. Lipschütz refererar både till Jacob Moreno, grundaren av psykodrama, och Konstantin Stanislavskij, en av de mest betydande bland teaterpedagogerna (a.a., ss.49-56). Likheten mellan psykodrama och dynamisk pedagogik är spontanitetens betydelse. Lipschütz menar att spontaniteten förutsätter ett tillitsfullt klimat (a.a., s.50). ”Till skillnad från psykodrama betonas i den dynamiska pedagogiken verbaliseringssträningens betydelse för deltagarnas personlighetsfrigörelse”, tillägger Lipschütz (a.a., s.52). Stanislavskijs tankegångar verkar ha påverkat Lipschütz i sin syn att undvika konkurrens under övningarna. Stanislavskij vänder sig i skarp kritik mot en konkurrensinställning bland skådespelare: att gestalta något får inte vara att tävla om något. Lipschütz själv nämner även Vachtangov, Brecht och Grotowski bland teaterpedagogerna som har haft stor betydelse för den dynamiska pedagogikens utveckling (a.a., ss.56-57).

Även i frågan om skapande gäller det som formulerades tidigare, nämligen att inom dynamisk pedagogik är man inte inriktad på att behandla, trots de indirekta terapeutiska effekterna som deltagarna kan uppleva, utan den är en pedagogisk metod (a.a., s.39).

Dynamisk pedagogik har en begreppsapparat på tre områden:

- Tre pedagogiska förhållningssätt
- Ledarens fyra funktioner
- Kordaprofilens 21 punkter

Dessa tre områden beskrivs nedan.

2.1.1. Tre pedagogiska förhållningssätt

Med hjälp av dynamisk pedagogik vill man – som redan har nämnts – skapa möjlighet för människor att fungera bättre tillsammans med andra. För att kunna lyckas med det behövs ett klimat som är tillitsfullt, där deltagarna vågar vara sig själva och yttra sig utan att känna obehag. För att skapa just detta tillitsklimat är den dynamiska pedagogikens tre förhållningssätt, det *självpedagogiska*, det *skapande* och det *samspelande* till hjälp.

Det *självpedagogiska förhållningssättet* betonar den egna aktiviteten, den egna upplevelsen och den självständiga sammanställningen av kunskaper och insikter utifrån egna erfarenheter (Lipschütz 1976, s.23). ”Självpedagogiken kan också förknippas med idéer från psykodynamiska teorier där individen själv ska komma fram till egna lösningar på problem, vilket innebär att förändringar kommer inifrån och inte genom yttre beteendekorrigeringar” skriver Borseman (2007, s.66). Den dynamiska pedagogikens självpedagogiska förhållningssätt ser Borseman som en motsats till förmedlingspedagogik och förklarar att under en dynamisk pedagogisk övning prövar man olika alternativ och tar ställning och gör egna fria val. I det här sammanhanget kan Fromms tidigare nämnda frihetsuppfattning kopplas till den dynamiska pedagogikens självpedagogik: ”Friheten *till* något kan

förverkligas om individen lär sig lyssna till egna behov och tar eget ansvar, dvs. lär sig vara sig själv. Människan övergår från ett utifrån styrt liv till ett inifrån”(a.a., s.67). Gruppdeltagarna använder sig själva i utforskandet eller experimenterandet både som undersökningsobjekt och som redskap. Detta är inte alltid så lätt att genomföra. Lipschütz formulerar det så här: ”Självtillit, spontanitet och självförståelse kan inte läras ut. Dessa personliga kvaliteter föds ur deltagarnas egen verksamhet. Därför är den dynamiska pedagogiken en ’självpedagogik’ ” (1976, s.34).

”Det *skapande förhållningssättet* framhåller att arbetsprocessen står i brännpunkten och att varje deltagare får möjlighet att upptäcka den egna förmågens mångfald” (a.a., s.23), menar Lipschütz. Vår resultatinkriktade kultur till trots, här är det själva processen som får uppmärksamhet. Det kan vara svårt att ”låta bli” att försöka skapa något ”fint”. Men genom att upprätta varje deltagares egen verkstad, skapa ett tillitsfullt klimat och vända uppmärksamheten från slutprodukt till arbetsprocess kan deltagarna upptäcka skaparglädjen och genom skapandet uppleva en bekräftelse på sig själva. Skapandeprocessen beskrivs av Lipschütz på det här sättet:

Låt oss nu sammanfatta och försöka se vad vi kommit fram till. Spontanitet och öppenhet för sinnesintryck som förser fantasin med material. Koncentration sorterar, systematiserar och kombinerar detta. Det inre bildskapandet kan sägas vara själva produktionssättet och det anger också på vilken nivå i individens tänkande som processen försiggår. Vad som beskrivs är delmomenten i det dynamiska och organiska maskineri i individen som brukar kallas den kreativa processen (2004, s.80).

När det gäller skapande arbetar Lipschütz inte bara med de tidigare nämnda teaterpedagogernas idéer utan finner inspiration i bl. a. den brittiske författaren, Arthur Koestlers teori om kreativa upplevelser. Haha-upplevelsen har ett komiskt inslag när två oförenliga referensramar kolliderar i texten. Ur dynamisk pedagogisk synvinkel är Aha-upplevelsen, den vetenskapliga upptäckten och Ah-upplevelsen, skönhetsupplevelsen, mer adekvata upplevelser. Borseman menar att Aha-upplevelsen är en naturlig del av skapararbetet och att Ah-upplevelsen, att uppleva skönhet utifrån det konstnärliga kunskapsstoff som produceras av deltagarna, är något som anses ske genom skapande arbete i den dynamiska pedagogiken (2007, s.65).

Lipschütz menar att skapandet ger oss ett slags bekräftelse (1976, s.19) och Borseman ser spår av Rollo Mays uppfattning om skapande i dynamisk pedagogik. Enligt Borseman menar May att vi uttrycker vårt vara genom att skapa och skapandet är en nödvändig konsekvens av att vara till (2007, s.62).

Skapandet och kreativiteten kräver inte bara stimulans utan även gränser. Inom dynamisk pedagogik arbetar man med tidsgränser, rumsliga gränser och gränser i fråga om urvalet av medel i gestaltandet. Även de nästan rituella strukturerna i mötet med gruppen är exempel på gränser enligt Borseman, som menar att detta kan vara inspirerat av Winnicotts definition, att strukturerna ”håller” och balanserar den oro som kan uppstå i individen och/eller i gruppen (2007, s.64).

”Det *samspelande förhållningssättet* visar betydelsen av samspelet mellan en deltagares inre värld och gruppen som är deltagarens yttre miljö. Individens utforskande av sig själv sker med andra ord i ett mellanmänskligt sammanhang” (Lipschütz 1976, s.22). Det är i gruppen, inför andra personer, som deltagaren uttrycker sina upplevelser eller känslor och får direkt respons på det. Dynamisk pedagogik är ju en grupporienterad metod och utgångspunkten är alltid individens psykologiska processer. *Gruppklimat, tillitsklimat* är begrepp som har avgörande betydelse när det gäller den dynamiska pedagogikens samspelande förhållningssätt. Lipschütz beskriver detta klimat som något man efterstävlar varje gång när man arbetar med övningar inom dynamisk pedagogik genom att se till att deltagarna får ”möjlighet att experimentera med och utforska sig själva och sin omgivning, utan att vara rädda för att bli kritiserade, hånade, eller avvisade (1976, s.20). Det tar tid att utveckla ett tillitsfullt gruppklimat och processen kan vara både svår och lång. Lipschütz uttrycker sig tydligt i kapitlet om delgruppsindelning i boken *Samspel i grupp* och menar att ett av de bästa hjälpmedlen en Kordaledare har till sitt förfogande när det gäller tillitsfullt klimat är arbetet med *delgruppsindelningen*

(1976, s.64). Eftersom demokrati är en central fråga inom dynamisk pedagogik vill man till varje pris hindra uppkomsten av hierarki inom gruppen genom att ”konsekvent undvika statiska delgrupper, eftersom auktoritära delgruppsledare lätt utbildas i sådana” (2004, s.96). Därför varierar man med gruppindelning hela tiden och på så vis har varje deltagare möjlighet att lära känna och samarbeta med var och en i gruppen ungefär lika mycket. En dynamisk pedagogisk övning avslutas alltid med bearbetning. Det är ett viktigt moment när deltagarna samtalar om sina egna upplevelser och utvecklar sin förmåga att samtala. Individens självmedvetenhet byggs upp genom växelverkan mellan grupp och individ. ”De övriga deltagarna i en Kordagrupp blir för en gruppmedlem en slags ’generaliserad andre’” (a. a., s.48) skriver Lipschütz med hänvisning till Mead. Han fortsätter med att betona betydelsen av konfrontationen mellan de egna upplevelserna av sig själv och de andra gruppmedlemmarnas uppfattning.

2.1.2. Ledaren har fyra funktioner

Lipschütz betraktar ledarens gestalt som oerhört viktig i arbetet med dynamisk pedagogik. Han delar in ledarens arbete i fyra funktioner som bildar en enhet. Funktionerna, som benämns den planerande, den stimulerande, den iakttagande och inkännande samt den deltagande funktionen, är inte statiska, utan de kan spela olika stora roller i olika skeden av en grupps liv (1976, s.24).

Den *planerande* funktionen: Ledaren i den dynamiska pedagogiken måste först och främst välja övningar mot bakgrund av den aktuella gruppens behov just då. En nybörjargrupp behöver andra typer av övningar än en grupp där deltagarna redan är samspelade. En gruppsammankomst har en *inledningsfas*, en *mellanas* eller *gestaltningssfas* och en *avslutningsfas* eller *bearbetningsfas*³ som ledaren planerar med övningar som han anser vara lämpliga. Ledaren både organiserar och tar ställning till hur han vill skapa en lämplig omgivning för gruppens arbete. ”Hur ska rummet man arbetar i vara beskaffat? ... Ska ledaren möta gruppen utanför rummet eller ska han vara i rummet när de kommer? Ska han sitta eller stå ?” (a.a., s.25) Eva Borseman (2007) förklarar att rummets utformande, tydliga ramar, uppgiftens kvalitet, planeringen, gruppens storlek samt tidsangivelsen är aspekter av betydelse för en ledares planerande funktion (a.a., ss.21-23). Man skulle kunna tycka att rummets utformande inte är något att lägga särskilt stor vikt vid. Men med tanke på den dynamiska pedagogikens strävan efter en yttre miljö som säkrar trygghet som i sin tur möjliggör att deltagarna vågar skapa och kommunicera fritt med varandra, inser man vikten av det. Även Lipschütz själv har skrivit om dessa moment, men han har inte gjort någon liknande uppställning. Borseman berättar att detta är en allmän uppfattning hos ledare i dynamisk pedagogik och att sammanställningen har hon gjort utifrån egen erfarenhet (a.a., s.21).

Den *stimulerande* funktionen: Dynamisk pedagogik är en metod som arbetar med skapande verksamhet. Många nybörjare känner rädsla och osäkerhet inför skapande verksamhet på grund av sina egna förutfattade meningar om att man ska producera något som senare ska godkännas och värderas. Man vill skapa något bra. Ledaren inom den dynamiska pedagogiken arbetar med deltagarnas motivation både på kort sikt och i längre perspektiv:

På kort sikt syftar den dynamiska pedagogiken till att öka deltagarnas självförtroende och spontanitet och på lång sikt strävar man mot en fördjupning av deltagarnas självförståelse och av deras kunskaper om mänskligt samspel. Ledarens uppgift är att skapa situationer som möjliggör en mobilisering av deltagarnas egna resurser (Lipschütz 1976, s.34).

Den stimulerande funktionen är inte statisk utan förändras både under en och samma sammankomst och under en grupps längre gemensamma liv. Lyhördheten hos ledaren avgör hur

³ Lipschütz själv använder olika benämningar. I *Dynamisk pedagogik* (s. 100) skriver han 1. inledning och uppvärmning, 2. gestaltning, 3. diskussion och bearbetning. I *Samspel i grupp* (s. 24) kallar han faserna för inledningsfasen, mellanfasen och avslutningsfasen.

denna förändring sker t. ex. under en gruppsammankomsts olika faser. Enligt Lipschütz ska ledaren i inledningsfasen med sin *presentation* ”sätta igång” grupparbetet. ”I sitt uttrycksätt måste ledaren t ex förmedla att individuella prestationer inte är viktiga utan att det är glädjen i arbetet som deltagarna bör söka” (a.a., s.35). Han förklarar att i nästa fas, under gestaltningen, håller ledaren sig i bakgrunden för att återta sin stimulerande funktion i den sista fasen, under bearbetningen, genom att stimulera deltagarna med frågor som handlar om deras upplevelse av övningen, samspelet i gruppen och ledarens roll.

Ledarens *iakttagande* och *inkännande* funktioner kan ses som den objektiva respektive den subjektiva sidan i processen som leder honom fram till förståelsen av en grupps utveckling. När ledaren är *iakttagande* försöker han distansera sig från deltagarna och inte vara känslomässigt involverad. När han är *inkännande* försöker han identifiera sig med deltagarna och tillåter sina egna känslor att verka. Lipschütz skriver om det *förutsättningslösa betraktandet* och det *engagerade deltagandet* i en annan människas känslö- och tankevärld (a.a., s.38).

Tidigare, i samband med ledarens stimulerande funktion, nämndes det att denna funktion inte är statisk utan förändras under en gruppsammankomst. Denna flexibilitet gäller alla fyra funktionerna och inte bara vid en gruppsammankomst, utan även långsiktigt. De första två funktionerna, den planerande och den stimulerande, är mer framträdande i början av en grupps liv och den iakttagande och inkännande är då underordnade. Lipschütz påpekar vikten av att ledaren är försiktig med den iakttagande och den inkännande funktionen så att deltagarna inte ska uppleva honom som åskådare och känna sig hämmade i sin spontanitet. Ledarens utgångspunkt ska alltid vara gruppen och dess behov.

Inte bara i sin planering måste ledaren vara flexibel. Han måste också smidigt kunna växla mellan sina olika ledarfunktioner. Från sin stimulerande funktion måste han kunna dra sig tillbaka till den iakttagande och inkännande men hela tiden vara beredd att återta sin stimulerande funktion när gruppens behov så kräver (a.a., s.53).

Den *deltagande* funktionen slutligen används mycket restriktivt. Lipschütz menar att ledarens deltagande funktion alltid måste underordnas hans stimulerande funktion. Man får inte glömma att på helt lika villkor med gruppmedlemmarna kan ledaren aldrig delta, eftersom hans kunskaper och erfarenheter inom dynamisk pedagogik är större än de andras. Ett annat problem som kan uppstå om ledaren deltar i en övning är att han förlorar överblicken över skeendet i sin helhet. Lipschütz säger att

i princip kan han (ledaren) endast besluta sig för att delta av två skäl, antingen ett praktiskt som t ex vid övningar då deltagarantalet är ojämnt, eller av ett pedagogiskt då han bäst tror sig kunna uppfylla sin stimulerande och/eller iakttagande och inkännande funktion genom att delta (a.a., s.44).

2.1.3. Kordaprofilens 21 punkter⁴

Den dynamiska pedagogikens målsättningsprogram heter *Kordaprofilen* och är uppdelad i 21 punkter eller delmål. Punkterna uttrycker inre förhållningssätt och livsattityder och Lipschütz fastslår även att en av skilljelinjerna mellan dynamisk pedagogik och annan pedagogisk verksamhet är att det inte är kunskap i vanlig bemärkelse som den dynamiska pedagogiken lär ut utan att ”den söker uppnå att individen till sin egen fördel ska fungera bättre genom ökad självkännet och självständighet,

⁴ Dessa punkter utarbetade Lipschütz under sin tid på Kordainstitutet, därav benämningen. Kordainstitutet grundades hösten 1966 och begreppet *dynamisk pedagogik* myntades i samband med det. Borseman berättar i sin CD-uppsats att man valde namnet *Korda* eftersom man kunde se kordan som en symbol för hur människor under sammankomster samlades i cirkel och kommunicerade med varandra genom den förbindande kordan. (Korda avser inom matematiken en sträcka mellan två punkter på en cirkel.) *Corda* är också det latinska ordet för hjärta vilket hänvisar till känslan snarare än till det rena förnuftet (2007, s. 82). När Lipschütz avled år 2002 upphörde ledarutbildningarna på Kordainstitutet. Kurser i dynamisk pedagogik ges nu vid Stockholms universitet.

större förmåga till informationsinhämtande och ökade möjligheter till samarbete med andra" (2004, s.108). Detta innebär att även om Lipschütz benämner punkterna som ett målsättningsprogram, använder man inte dem som mätinstrument för att försöka fastställa hur en individ fungerar. Det skulle innebära att man vill införa en slags prestationsinriktning i arbetet, en inriktning som dynamisk pedagogik vill undvika. Detta finns redan beskrivet i samband med ledarens stimulerande funktion. När Lipschütz beskriver Kordaprofilens första punkt, *Tillit*, klargör han sin uppfattning om vad en ledares uppgift är i en grupp: "...inte för /.../ att berömma eller klandra prestationer utan /.../ för att bistå, vägleda och uppmuntra varje deltagares gestaltungs-försök" (a.a., s.110).

Kordaprofilens 21 punkter:

- | | |
|---------------------------------|------------------------------|
| 1. Tillit | 12. Verbalt bearbetande |
| 2. Upplevelseinriktning | 13. Valfrihet |
| 3. Experimenterande | 14. Självförtroende |
| 4. Engagemang och glädje | 15. Självkänedom |
| 5. Frigörelse | 16. Personlighetsintegration |
| 6. Spontanitet | 17. Ansvar och medvetenhet |
| 7. Koncentration och avspänning | 18. Gruppsamverkan |
| 8. Fantasi och inlevelse | 19. Samlevnad |
| 9. Sinnesmedvetenhet | 20. Medmänskligt engagemang |
| 10. Bildmässigt tänkande | 21. Ledarattityd |
| 11. Gestaltande | (Lipschütz 2004, s.109) |

Kordaprofilens 21 punkter är grupperade i tre perspektiv: I individ-, i grupp- och i ledarskapsperspektiv. Punkterna kan alltså tillämpas på gruppen som helhet och på ledarens funktioner i arbetet med individen och gruppen. Borseman konstaterar att fokus i individperspektivet ligger på utforskningen av deltagarens egen personlighet och fungerande, i grupperspektivet på gruppsamspel och i ledarperspektivet på ledarrollens konsekvenser för den enskilde och för gruppens arbete (2007, s.18).

2.2. Den dynamiska pedagogikens syn på ledaren

Anledningen till att ett helt kapitel ägnas enbart åt ledarrollen här är att den får ett stort utrymme och har en tydlig position i den dynamiska pedagogikens metodik. "Tydligheten markeras genom kontroll över planeringen och de yttre ramarna och den lågmälda attityden utmärks av den inkännande sidan av ledarskapet" (Borseman 2007, s.68). Lipschütz verkar inte ha velat lämna någonting åt slumpen när det gäller ledaren. Det framgår när man läser kapitlet *En ledares tillkortakommanden* i hans bok, *Samspel i gruppen*. I femton avsnitt riktar han uppmärksamheten mot eventuella brister en ledare kan ha på olika områden i sitt arbete med en grupp i dynamisk pedagogik (1976, ss.45-63):

- Ledaren bör undvika att ge kritik och beröm
- Ledarens profil bör inte vara för skarp, men inte heller för suddig
- Ledaren bör inte acceptera att schablonartade samarbetsregler mer eller mindre medvetet utformas i gruppen
- Bristande förmåga att skapa ett tillitsklimat leder till en dåligt fungerande grupp

- Ledaren bör inte vara omedveten om varför han är ledare
- Ledaren bör inte komma till gruppen i dålig kondition
- Ledaren bör sträva efter att komma till rätta med sina överföringsreaktioner inför deltagare
- Ledaren bör inte ha favoriter bland deltagarna
- Bristande flexibilitet kan försämra arbetet i gruppen
- Ledaren bör inte begränsa gruppens arbete till ett enda uttrycksområde
- Ledaren bör inte vara självcentrerad
- Ledaren bör aldrig kramaktigt hålla fast vid att vara "ledare" för gruppen, men inte heller släpphant låta "hela havet storma" i gruppen
- Ledaren bör inte "gå på" vad en deltagare föreslår utan ta reda på vad hela gruppen tycker
- Ledaren får aldrig vara opålitlig
- Ledaren får inte handla på ett manipulerande sätt⁵

I samma bok presenterar Lipschütz övningar av olika slag i tretton kapitel. Ett helt kapitel ägnas enbart åt ledarövningar (a.a., ss.198-205).

När Lipschütz beskriver den dynamiska pedagogiken, börjar han just med ledaren och gruppklimatet. Han menar att det är väsentligt att ledaren uppfattar och förstår de förväntningar gruppen har på honom. Därmed är inte sagt att ledaren ska besvara dem. Lipschütz förklarar att i grupper där auktoritära förväntningar dominerar är det nödvändigt att ledaren håller en viss distans till deltagarna tills ett mer grupporienterat klimat utvecklas. I grupper där låt-gå-förväntningar till en början dominerar är ledarens funktion framför allt att ge en ram för arbetet, inom vilken deltagarna känner en viss trygghet (2004, ss.59-61).

I den dynamiska pedagogiken är en *grupporienterad, demokratisk* ledarattityd en grundförutsättning enligt Lipschütz. Vad är det som är specifikt med den dynamiska pedagogikens ledare i relation till gruppen? Lipschütz ger ett konkret svar: Ledaren "söker möta medlemmarna på samma nivå. Ingenting av en 'von-oben-attityd' får finnas i hans inställning. Han måste leda gruppen inte för sin egen skull utan för gruppens" (2004, ss.41-42). Kurt Lewin var en av dem som Lipschütz hämtade inspiration från för att skapa bilden av den idealiske ledaren. Lewin och hans medarbetares studie handlade om konsekvenserna av tre olika ledarskap i några pojkgupper. De undersökte och jämförde hur dessa pojkgupper reagerade på ett maktfullkomligt och auktoritärt, på ett vänligt men passivt och på ett grupporienterat och demokratiskt ledarskap. Undersökningens slutsats var att i de demokratiska grupperna var både arbetet och samspelet mer kreativt än i de auktoritära. Dessutom var skapandet i dessa grupper mer varaktigt och mer praktiskt inriktat än i de s.k. låt-gå-grupperna. (a.a., ss.40-41). Redan tidigare, i kapitel 2.1., nämndes en annan inspiratör, Rogers. I sin bok, *Människor i grupp* skriver Rogers bl. a. om sitt intresse för "hela" människan, om att skapa ett klimat i gruppen, om acceptans, om empatisk förståelse, om individens och gruppens processer (Rogers, 1975). Det finns tydliga likheter mellan Rogers tankar om ledarstil och vad Lipschütz skriver om ledaren: "Ledaren får på intet vis dominera gruppen. ...Ledarens roll är ... att hjälpa fram motivering till vidare frigörelse av individens möjligheter..." (2004, ss.59-60). "Varje form av värderande, vare sig positivt eller negativt, av deltagarnas prestationer måste ledaren undvika. Det är i stället deras förmåga och deras arbetande som ska uppmuntras, inte resultatet" (a.a., s. 65). Den dynamiska pedagogiken har hämtat två tekniker från Rogers. Den ena är det aktiva lyssnandet: "Jag lyssnar så noggrant, exakt och lyhört jag kan till varje individ som uttrycker

⁵ Man kan tycka att en del av dessa krav eller förväntningar är självklara eller förenklat formulerade. Frågan om kraven mot ledaren tas upp i Diskussionsdelen, s.44.

sig” (1975, s.57), skriver Rogers. Den andra är de frågor som ledaren använder i sitt arbete i gruppen: ”Ledaren bör alltid utgå ifrån att han inte vet svaret på de frågor han ställer... Frågorna centreras aldrig kring resultatet av övningen utan kring den arbetsprocess som ledde fram till detta” (Lipschütz 1976, s.37).⁶

En ledare eller ett ledarteam? Lipschütz skriver i singular när han nämner ledaren i sina böcker. Vid ett tillfälle nämner han att ”ibland är två ledare samtidigt närvarande i en grupp. Den ledare, som för tillfället inte leder övningen, brukar då gå in i gruppens arbete” (2004, s.44). Borseman berättar att vid tiden för den dynamiska pedagogikens framväxt arbetade ledarna ofta i team.⁷ Detta innebar att ledarfunktionerna som Lipschütz beskriver gäller såväl ledaren individuellt som ledaren i teamet (Borseman 2007, s.21).

2.3. Ledarskap – chefskap, teorier om pedagogiskt ledarskap och om grupper

Detta kapitel börjar med en undersökning av begreppspar *ledarskap* och *chefska*. Den dynamiska pedagogiken använder begreppet ledarskap, men i andra sammanhang pratar man även om chefskap. Det kan vara inom företag, men även i en pedagogisk miljö, som till exempel skolan. Lars Svedberg (2003, s.282) drar uppmärksamheten till fenomenet när ord eller begrepp får en annan innebörd, en ny nyans i betydelsen. Som exempel nämner han att ordet *ledare* under en längre tid var förknippat med nationalsocialistisk ideologi, men idag har det fått en positiv laddning till skillnad från ordet *chef*. Alltså är ledare/ledarskap och chef/chefska två närliggande begrepp, men de är inte synonymer.

2.3.1. Ledarskap och chefskap betraktat i den dynamiska pedagogikens spegel

Vad är skillnaden mellan dessa två begrepp och hur kan de förstås ur ett dynamisk pedagogiskt perspektiv? Arne Maltén (2000) har jämfört några definitioner och modeller av ledarskap och ser att de ofta förekommande nyckelorden är ”påverka”, ”nå uppsatta mål” och ”socialt samspel i en påverkansprocess” (a.a., s.19). Han nämner John Nicholls som hävdar att ledarskapet kännetecknas av tre avsikter att koppla samman individen med:

- med arbetsuppgiften – *mikroledarskap* – så att individen gör saker rätt,
- med organisationen – *makroledarskap* – så att individen kan bli en väl fungerande del av organisationen, gör rätt saker,
- och med omvärlden – *metaledarskap* – så att individen får del av dess visioner och blir en entusiastisk nyskapare. Genom att realisera dessa tre avsikter kan ledaren lösa sin pedagogiska uppgift att påverka individer och organisationer i riktning mot uppställda mål (a.a., s. 9).

Den här typen av ledarskap i sin renodlade form är knappast något som man känner igen inom den dynamiska pedagogiken. Att ha avsikten att få individer att göra saker rätt är en mycket främmande tanke i den dynamiska pedagogikens värld. Däremot är det ett uttalat mål inom dynamisk pedagogik att få individen att fungera bättre inom gruppen genom att utföra olika övningar, genom bearbetning och reflektioner.

Maltén presenterar även en annan ledarskapsteori, Blake & McCanses *ledarskapets tre R; resurser, relationer och resultat*. En teori, som handlar om ledarens förmåga att få dessa processområden att samspela och integreras på ett optimalt sätt med varandra (a.a., s. 19). I det här sammanhanget är

⁶ Lipschütz skriver uttryckligen att han ”använder sig av en frågemethodik som i viss mån är hämtad från psykoanalysen” (2004, s.45).

⁷ Några informanter gav samma information under intervjuerna och även min nuvarande kurs i dynamisk pedagogik leds av två ledare (ett ledarteam).

resurser vad människorna bidrar med som individer, t.ex. kunskaper och färdigheter. Relationer är växelspelet mellan ledare och medarbetare och resultat uppnås genom att människor i samverkan löser problem (a.a., s.9).

Svedberg (2003, s.281) nämner de engelska orden *leadership* och *management* som båda syftar på ledarskap. I min tolkning motsvarar *leadership* det som på svenska är ledarskap och *management* motsvarar uttrycket chefskap. Maltén (2000) skriver om att chefskapet byggs på en formell auktoritet, chefen är formellt förordnad och tilldelas befogenheter av ledningen. Chefen får makt för att sanktionera eller belöna, men förväntas också kunna redovisa resultat. John Kotter, vars tankar presenteras av Maltén (a.a., s.13), benämner det formella chefskapet som *management* och pratar om funktioner som att planera, tilldela resurser, organisera, bemanna, följa upp och övervaka. Plötsligt börjar skönjas en spännande parallell mellan delar av den dynamiska ledarens planerande funktion och Kotters idé om en rationell problemlösningsfunktion när han – enligt Maltén – skriver om det formella chefskapet. Detta visar komplexiteten i hur ledarskap fungerar.

En ledare är däremot förknippad med entusiastiska följare som sanktionerar dennes beteende. Det gör de genom att ge ledaren sitt förtroende när de upplever dennes agerande meningsfullt för såväl organisationens måluppfyllelse som gruppens egna behov. Det informella ledarskapet – i motsats till det autokratiska chefskapet – är personorienterat och därför demokratiskt. Ledarens viktiga funktioner är att vara pedagog, vägledare, handledare och diskussionspartner kring mål och visioner. Idealet är att förena formellt chefskap med informellt ledarskap (Maltén, 2000, s.15).

Maltén (a.a., s.16), inspirerad av Zaleznik och Arvonen, gör en jämförelse av chefskap kontra ledarskap. Chefens makt är baserad på fullmakt från arbetsgivaren, ledaren baserar sin makt på personliga egenskaper. Chefens riktar sin energi mot struktur, trygghet och harmoni i sociala relationer, medan ledaren skapar dynamik, turbulens och konflikter. Ledaren är intresserad av människor och processer. En chef lutar på fakta och objektiv kunskap, en ledare föredrar mjuk information, förståelse och helhet. Den dynamiska pedagogikens ledarbild bär inte så många likheter med chefens bild tecknad här ovan. Undantaget kan vara att lägga mycket energi på struktur (i ledarens planerande funktion). Genom sin lågmälda profil är den dynamiska pedagogiska ledaren inte heller benägen att skapa turbulens eller konflikter som beskrivningens ledare är.

Maltén (a.a., s.20) sätter fingret på kravet som en skolledare har att brottas med, nämligen att ha förmågan att svara upp mot lojalitetskrav å ena sidan från uppdragsgivarna och den fastställda budgeten och å andra sidan från medarbetare och elever. Är det möjligt att förena mål- och resultatorienterat chefskap med person- och relationsorienterat ledarskap där processen står i fokus? Malténs slutsats är följande: ”Den pedagogiska ledaren måste utgå från organisationens viktigaste resurs, människan, utan att för den skull abdikera som chef”(a.a., s.20). En god skolledare lyckas med den svåra konsten att agera person- och relationsorienterat via inre styrning men inte åsidosätta sitt chefskap som är mål- och resultatorienterat via yttre styrning.

2.3.2. Ledarskapsteorier och modeller

Vill man se ledarskapsteorier i ett historiskt perspektiv är det mest kända verket om ledarskap nog Niccoló Machiavellis ”Fursten” skriven omkring 1513 och tillägnad Lorenzo di Medici. En bok utan det minsta spår av demokratiska principer. Femhundra år senare är ledarforskningen betydligt mer nyanserad. I det här kapitlet presenteras några av de mest kända ledarskapsteorierna: egenskapsteorier, beteendeteorier, situationsteorier och symbolteorier.

Egenskapsteorier

Enligt egenskapsteorierna gäller ”Leaders are born – not made” enligt Svedberg, (2003). Maltén menar att Carlyles teori, ”The Great Man Theory” tar sin utgångspunkt i arvsfaktorer och biologiska skillnader medan vi idag skulle tala om *genetiska egenskaper* (2000, s.51). Mellan 1940- och 1970-

talen sökte forskare efter personliga egenskaper som verkligen kännetecknar en bra ledare. Man hoppades på att hitta de personlighetsegenskaper som krävs för att någon ska bli en bra ledare.

Goda ledare/lärare tycks, enligt egenskapsteorin, besitta en eller flera av följande personlighetsegenskaper:

- *Kapacitet*, t.ex. intelligens, verbal förmåga och originalitet.
- *Färdigheter*, t.ex. praktisk yrkesfärdighet.
- *Ansvar*, t.ex. uthållighet, framåtanda, initiativkraft och förtroendeskapande förmåga.
- *Deltagande*, t.ex. samarbete, humor och socialitet.
- *Status*, t.ex. ställning och popularitet (a.a., s.52)

På 1970-talet börjar tyngdpunkten i personlighetsprofiler förskjutas mot *socialeemotionella egenskaper* som social, känslig, sökande, utvecklande och lärande. Senare, mot mitten av 1980-talet återigen nya egenskaper som ska prioriteras och kallas *allroundprofile*: ambitiös, prestations- och maktinriktad, känslomässigt stabil, intellektuell och emotionell enligt Maltén (a.a., s.53).

När man jämför de ovannämnda ledaregenskaperna med förväntningarna på en ledare i dynamisk pedagogik är skillnaderna tydliga, men även spår av likheter kan hittas. Här lyfts ut några av dem: *Ansvar* i betydelsen förtroendeskapande förmåga är viktig när en ledare vill skapa ett tillitsfullt klimat i gruppen och i avsnitt 2.1.2. kan man läsa om ledarens *deltagande funktion*. Att skaffa sig en bra *status* är ingenting en ledare i dynamisk pedagogik strävar efter, tvärtom. 1970-talets ledarideal med *socioemotionella egenskaper* visar ganska klara släktband med den dynamiska pedagogikens uppfattning om en bra ledare enligt min uppfattning. Det är inte så förvånande med tanke på att dynamisk pedagogik utarbetades under 70-talet och dess utformning påverkades av den tidens samhällsliga strömningar. Kordainstitutet var ju verksamt mellan 1966 och 2002. Bland 1980-talets *allroundprofiles* egenskaper är det *prestations- och maktinriktad* som står i kontrast med de drag som dynamisk pedagogik värdesätter. Ledarens profil inom dynamisk pedagogik bör ju inte vara för skarp. Däremot, att vara *känslomässigt stabil* är en väldigt viktig egenskap även för en dynamisk pedagogiks ledare: Dynamisk pedagogik är inte terapi förvisso, men ”i likhet med terapeutiska grupper bearbetar man ... gruppdeltagarnas känslomässiga upplevelser” (Lipschütz 2004, s.38). Detta kan medföra att situationer uppstår när det krävs en känslomässig stabilitet från ledaren.

Beteendeteorier

Beteendeteorierna handlar om vilka kunskaper, färdigheter och erfarenheter en ledare har eller om en ledares *kompetens* i stället för dennes personlighetsdrag. Den nya frågeställningen blev: ”Vad gör en ledare?” Forskare söker de typiska ledarfunktionerna och utvecklar klassifikationssystem. Maltén (2000, s.56) nämner Kjell-Åke Gotvassli som talar om planering, organisation, handledning/kontroll och utvärdering som de fyra viktiga ledarfunktionerna. Här kan nämnas att planering är en av de fyra ledarfunktionerna även inom dynamisk pedagogik, kanske också den viktigaste. Utvärdering kan jämföras med bearbetningsfasen som innehåller reflektioner under en dynamisk pedagogisk övning. En annan forskare som Maltén presenterar, Warren Bennis, har genomfört en studie av särskilt *framgångsrika* ledare. Deras avgörande kompetenser sammanfattas under följande rubriker: Uppmärksamhetsskapande, menings- och kommunikationsskapande, förtroendeskapande och egen självkänsla och självkänedom (a.a., s.56). Nedan ser man begrepp hos Bennis som för tankarna till några av den dynamiska pedagogikens grundidéer:

Bennis	Dynamisk pedagogik
förtroendeskapande	skapa ett tillitsfullt klimat
självkänsla	skapande förhållningssätt
självkänedom	självpedagogik

Tabell 1. En jämförelse mellan Bennis och Dynamisk pedagogik

Enligt beteendeteorierna bör en ledare anpassa sin avvägning mellan uppgifts- och personinriktat ledarskap. En av de mest kända modellerna, *managerial grid*⁸, skapad av Robert Blake och Jane Mouton, nämns såväl av Rolf Granér (1991, s.111) som av Maltén (2000), och Svedberg (2003). Enligt alla tre författarna benämns den ena dimensionen (den instrumentella) som ”intresse för produktion” och den andra (den socio-emotionella dimensionen) som ”intresse för människor” i de två amerikanska forskarnas tvådimensionella modell. Blake och Mouton kom fram till att när man vill studera ledarskap ska man undersöka kombinationen av dessa två aspekter (dimensioner), d v s ledarstilar. Blake och Mouton skissar upp en sammanställning med fem olika ledarstilar: *Pessimisten*, *Hårdingen*, *Trivselchefen*, *Diplomaten* och *Idealchefen* (a.a. s.304.). Om en ledare håller låg profil i båda dimensionerna i den tvådimensionella modellen är han varken intresserad av uppgifter eller av människor utan tillämpar ett passivt ”låt gå”-ledarskap, han är Pessimisten. För Hårdingen går arbetet före allt annat. Hos en Trivselchef utförs arbetet i lugn och ro, men utan djupare engagemang. Med Diplomaten utförs arbetet bra, medarbetarna vantrivs inte, men allt är lagom, det vill inte lyfta. Idealchefen – som även namnet antyder – karakteriseras av hög delad ansvars känsla parad med högt deltagande, involvering och hängivelse.

Teorier som undersöker sambandet mellan ledarens handlingar och hans effektivitet, dvs. ledarstilar, är användbara i målstyrda miljöer, som t ex skolans. Däremot är det svårt att se deras aktualitet i ett dynamiskt pedagogiskt sammanhang enligt min uppfattning. Dynamisk pedagogik har inte särskilt mycket fokus på resultat, men desto mer på skapandets process.

Situationsteorier

Inom forskningen har man insett att det är en återvändsgränd att försöka beskriva den effektiva ledaren genom att ge en bild av honom enbart genom *hur* han är eller vad han *gör*. Paul Hersey och Ken Blanchard har enligt Maltén kommit fram till att en ledare bör anpassa sin avvägning efter ett antal *situationsfaktorer* (2000, s.72): Ledaren själv, medarbetarnas mognadsnivå, gruppens unika miljö, uppgiftens art och tid till förfogande. Dessa situationsfaktorer berör ledaren, medarbetarna och uppgiften. Hersey och Blanchard, liksom Blake och Mouton, laborerar med ledarens inriktning mot relationerna och uppgiften. Men förhållandet mellan dessa inriktningar eller aspekter bör avpassas efter gruppens mognad. Med mognad menar Hersey och Blanchard medarbetarnas vilja och förmåga att ta ansvar för att styra sitt beteende i förhållande till en viss uppgift.

Maltén visar Blanchards senare vidareutvecklade modell där sambandet mellan valet av fyra olika *ledarstilar* och gruppernas mognadsnivå är tydligt:

- styrande – är mycket styrande men inte stödjande
- tränande – är i hög grad såväl styrande som stödjande
- stödjande – är inte styrande, men mycket stödjande
- delegerande – är vare sig styrande eller stödjande (a.a., s.74)

⁸ Maltén använder det svenska ordet ”ledarskapsmatrix” (2000, s.68).

Situationsanpassat ledarskap i Svedbergs beskrivning ”handlar om att få till stånd ett konstruktivt möte mellan medarbetare och ledare” (2003, s.310).

De situationsanpassade teorierna med synen på relationen mellan den komplicerade människan som gruppvarelse och ledaren gör att de kan tillämpas i skolan, i lärsituationer. Dessa teorier utformades senare än när den dynamiska pedagogikens metod utarbetades, men jag är säker på att de skulle ha fått stor roll i dess utformning om de hade funnits redan under 60-talet. Jag har inte sett vilka ledarteorier Lipschütz läste senare och kan ha blivit influerad av, men jag förmodar att han kände till åtminstone några av dessa situationsteorier. Självt känner jag igen tillämpning av delar av dem genom egna upplevelser under min utbildning inom dynamisk pedagogik och olika kurser i dramapedagogik. För övrigt formulerade Lipschütz själv det på följande sätt: ”En Kordaledares⁹ roll förändras också allteftersom gruppen utvecklas. Direkta ledarskapsbeteenden ... är mest märkbara i början av en grupps tillvaro...(2004, s.62).” Thylefors (1998, s.131) varnar för att betrakta de situationsanpassade infallsvinklarna förenklat och mekaniskt. Hon menar att de kan ses snarast som tekniker att använda utifrån ett grundläggande synsätt i det praktiska vardagsarbetet. Som exempel nämner Thylefors behandlaren, vars bakomliggande värderingar, motiv och förhållningssätt avgör om behandlingen blir effektiv eller ej. Hon förklarar att tekniker är viktiga, men de måste underordnas förhållningssättet. Det gäller förhållande till patienter, elever och klienter likaväl som till medarbetare. ”Att anamma en stil, som inte bottnar i den egna personligheten, skapar en oäkta människa. Det är att göra våld på sig själv (a.a., s.132).”

Symbolteorier

Till sist kort om symbolteorierna så som Maltén (2000) beskriver dem. Olika ledarskapsteorier är utvecklade för att användas i skilda miljöer: En stor del av dem kan tillämpas i företag, men även inom idrott, vård, förvaltning eller politik. Även skolan är en viktig arena för ledarskap: Här är lärarna ledare för elever (för barn) och rektorn är ledare (och chef) för lärarna, elevernas ledare. Den *symbolrelaterade ledarstilen* som är utvecklingsorienterad (a.a., s.81) förutsätter att ledaren har ett antal *förmågor*:

- Visionell förmåga
- Kommunikativ förmåga
- Fokuseringsförmåga
- Stödjande förmåga
- Inlärningsförmåga

Maltén ser det symbolrelaterade ledarskapet som ett *visionärt* och *intuitivt ledarskap*, där tänkande och intuition inriktar ledarskapet mot förnyelse. Utvecklingen av en vision är en process, som sker i samverkan och i dialog människor emellan. *Visionell* förmåga saknar relevans i dynamisk pedagogik enligt min uppfattning, men *kommunikativ* förmåga, *fokuseringsförmåga*, *stödjande* förmåga och *inlärningsförmåga* är sådana förmågor som en ledare i dynamisk pedagogik bör äga.

Tittar man på ”kravlistan” på förmågor som en ledare måste besitta enligt ovan, ser man idealrektorn träda fram: Varje svensk skola med den minsta självaktning har en deklarerad vision, skolans motto som ger en fingervisning om skolans riktning.¹⁰ Visionen skrivs av rektorn. Rektorn (ledaren) förväntas kunna kommunicera sin vision till medarbetarna. En bra och skicklig rektor är kapabel att upprätthålla organisationens riktning och skapa en kreativ miljö. Ledarens inlärningsförmåga innebär att han eller hon anpassar sig till förändringar och

9 De ledare som enligt Lipschütz' (1976) egen beskrivning i Kordainstitutets regi tillåtit att syssla med kurser i dynamisk pedagogik och hade genomgått institutionens gruppledarutbildning på ca 1 000 timmar.

10 När jag sökte ”skolans vision” på Internet fick jag 2 550 000 resultat.

nya förhållanden. Den här lilla tankeleken kan anses resultera i gestaltandet av en specifik typ av ledare: Skolledaren.

Till sist skall Kurt Lewins modell presenteras i det här kapitlet. Den är ett av de tidigaste och mest kända bidragen till ledarforskningen, som han tillsammans med sina elever Ronald Lippitt och Ralph White, utarbetade på 30-talet. Det var bl a med den här teorin som Lipschütz hittade grunden att bygga den dynamiska pedagogikens ledarstil på. Vid den tiden, under 60-talet, var intresset för demokratifrågor väldigt stort i samhället. Som Lipschütz själv formulerade:

Gräsrotsdemokrati blev för några år sedan ett slagord. Förverkligandet av ett samhälle där alla är medbestämmande och medansvariga, var och en i sin egen situation, måste vara målet för en demokrati. Ordet demokrati betyder folkakt. Och folkakt förutsätter ett deltagande i samhällsprocesserna av alla grupper och känsla av gemenskap hos medborgarna (Lipschütz, 2004, s.21).

Maltén (2000, s.85) kallar Lewins modell endimensionell, eftersom enligt den väljer man antingen den ena eller den andra ledarstilen. Lewin skiljer mellan den auktoritära och den demokratiska ledaren. Den förre styr med järnhand, planerar själv in i det minsta detalj och anser att gruppmedlemmarna inte är mogna för att ta eget ansvar. Den demokratiska ledaren låter gruppens medlemmar delta i planeringen och fattar beslut tillsammans med dem. Ledaren ger *hjälp till självhjälp* och förväntar sig att gruppmedlemmarna själva tar ansvar. Ledaren är mån om att stimulera kommunikationen inom gruppen för att nå lösningar i samförstånd. ”Det råder således ett *grupporienterat ledarskap* som utgår från antagandet om den *sociala* och den *självförverkligande* människan (a. a., s.63).” I modellen beskrivs också en tredje stil: *låt-gå-ledaren*, som innebär att ledaren är passiv, lämnar gruppen åt sig själv, låter den göra vad den vill. Man kan tala om *frånvaron av ledarskap*. I experiment kunde Lewin visa att det demokratiska ledarskapet var mer effektivt än det auktoritära. Detta visade sig bl a i att de demokratiskt ledda grupperna presterade bra även i ledarens frånvaro. De tre ledarstilarna hos Lewin kallas idag oftast för ledarinriktad, gruppinriktad och passiv ledarstil.

2.3.3. Om grupper

Här fortsätter undersökningen med fokus på begreppet grupper eftersom en ledare förutsätter även en grupp, där ledaren kan verka. En ledare arbetar med en grupp människor som han eller hon har relation till och anpassar sina ledarskapsstilar till. För att kunna arbeta med grupper måste ledaren – vare sig det handlar om en ledare inom den dynamiska pedagogiken eller inom näringslivet, idrottsvärlden eller skolan – skaffa sig kunskaper om gruppprocesser och gruppdynamik. En grupp består av en samling individer. Men man kan inte förstå gruppen om man bara tittar på dessa individer. Det viktiga är att se hur dessa individer fungerar i relation till varandra. ”Människan blir till i relationen – dess vagga. Det späda barnet föds in i ett sammanhang, och blir till i relationen först och främst till modern (eller första omvårdaren) och sen i samspel med hela gruppen” – skriver Else-Britt Kjellqvist (2001, s.75).

Det är skillnad mellan en samling människor och en grupp och det finns flera definitioner för att beskriva en grupp. Jag väljer här Svedbergs definition: ”I en grupp samspelar medlemmarna (minst tre) för att nå ett mål eller utföra en uppgift” (2003, s.15). Han tillägger att han tänker på en *formell* grupp när han definierar den på det här sättet. Formell grupp kan vara en klass och informell grupp bildas t ex av några barn som leker tillsammans på lekplatsen enligt Svedberg (a.a., s.16).

Granér (1991) gör skillnad mellan grupper med utgångspunkt från hur de bildats. Han nämner tre grupp-kategorier:

- *naturlig grupp*, som har bildats av deltagarna själva,
- *organiserad grupp*, där bildandet har skett utanför gruppen men där medlemmarna frivilligt accepterat att tillhöra gruppen,

- *tvångsgrupp* där bildandet har skett utanför gruppen och deltagarna tvingats in i gruppen mot sin vilja (1991, s.18).

George Herbert Mead menar – enligt Svedberg (2003) – att människors handlingar ska förstås som hela processer och inte enbart som resultatet av stimuli och responser som behavioristerna såg på det. Det är gruppen som ger sammanhanget för individuella handlingar. Processen som föder vårt medvetande, vårt jag, är egentligen serier av vardagliga mänskliga möten menar Mead och kallar denna process för *social spegling*. Människans sätt att uppfatta sig själv, förstå sina tankar, sina känslor och sin omvärld är ett resultat av samlade sociala erfarenheter, enligt den symboliska interaktionismen (2003, s.33).

Svedberg (2003, s.38) presenterar Lewins dynamiska syn om gruppen och skriver att enligt Lewin är människan aldrig ensam, utan ingår alltid i ett psykologiskt sammanhang. Detta sammanhang är ett psykologiskt fält, eller *ett livsrum*. Han menar att även en grupp har ett livsrum. *Gruppatmosfär* är ett annat begrepp som Lewin använder. Han menar t.ex. att ”en avdelningschefs eller lärars framgångar inte bara beror på kunskaper, utan även på gruppatmosfär han eller hon har skapat” (a.a., s.41). Här vill jag påminna om begreppet som Lipschütz använder: *Tillitsfullt klimat*. Det handlar om det rådande sociala och känslomässiga *klimatet* i gruppen som möjliggör individernas utveckling i samspel med varandra. Lipschütz tillägger det betydelsebärande ordet *tillitsfullt*: ”Ledarens uppgift att stimulera till en utveckling av ett tillitsfullt klimat och att hjälpa deltagarna till personlig frigörelse (1971, s.43)”.

Systemteorins upphovsman Ludwig von Bertalanffy var biolog och definierade gruppen som ett system. Hans definition är följande i Svedbergs översättning: Ett system är ”...varje arrangemang eller kombination av delar till helhet” (2003, s.45). Tonvikten ligger på relationer, processer och strukturer i gruppen och dess förhållande till den omgivande organisationen. Enligt Svedberg är systemteorins huvudintresse att ”undersöka relationer mellan delen och helheten; individen och gruppen, gruppen och organisationen osv.” (a.a., s.52). Han belyser teorin genom ett exempel från skolvärlden: När en lärare har några elever med lässvårigheter säger han eller hon inte att problemet är att de inte kan läsa, att de har begränsningar, utan han eller hon arrangerar andra, dittills inte använda lärsituationer med hjälp av sin egen kompetens och metodiska repertoar. Under elevernas lärprocess lär sig även läraren något om dessa elever och deras sätt att lära sig. Att arbeta med individ och grupp, del och helhet är tankar som ofta förekommer i den dynamiska pedagogiken.

Till sist om Wilfred Bions gruppteori. Visserligen nämner inte Lipschütz själv Bions teori i sina böcker, men Borseman skriver i sin CD-uppsats att under hennes ledarutbildning i början på 90-talet refererades till Bion (2007, s. 62). Teorin utvecklades ursprungligen genom arbete i terapigrupper. Granér skriver att när det gäller grupper är Bions utgångspunkt att varje arbetsgrupp har tendenser att fungera såväl moget och verklighetsorienterat som att ha ett regressivt, eller omoget och fantasibaserat förhållningssätt (1991, s.62). Enligt Granér är Bions *arbetsgrupp* och *grundantagandegrupp* två gruppaspekter i växelspel med varandra i en och samma grupp. Arbetsgruppen är den aspekt av gruppen som har en fast förankring i förhållande till verkligheten (a.a., s.62). Granström summerar arbetsgruppens kännetecken så här: Arbetsgruppen har uppgiften i fokus, arbetet är verklighetsförankrat, deltagarna handlar med utgångspunkt från att man har ett gemensamt intresse att få ett arbete utfört, det finns en tydlig samarbetsanda i gruppen utan risk för att förlora sin individualitet. Deltagarna sätter uppgiften framför individuell uppmärksamhet, tankar, inlägg och idéer är inriktade mot handling (2000, s.61). Att upprätthålla ett sådant tillstånd under en längre period är svårt. Granér menar att det är sällsynt att en grupp fungerar så renodlat rationellt, däremot att de irrationella gruppaspekterna ofta är påfallande (1991, s.63). Det är då man pratar om grundantagandegrupp. Gruppen har inre, gemensamt skapade bilder som har sin grund i ett omedvetet ”som-om”-antagande. Grundantagandet har inget eller begränsat stöd i verkligheten. Gruppen föredrar att lägga ansvaret utanför sig själv.

Att vara medveten om vilka processer som kan förekomma i olika grupper, hur grupper och individer i dessa grupper fungerar i relation till varandra och till ledaren är viktiga frågeställningar för alla som har en ledarposition enligt min mening. I ett tidigare kapitel har jag skrivit om vad Lipschütz hade för

tankar om och framförallt förväntningar på en ledare inom dynamisk pedagogik. Det kommande kapitlet innehåller en undersökning om vilka krav som ställs på en skolledare, vad rektorns uppdrag är.

2.4. Rektorns uppdrag innehåller krav

Just nu står vi vid en brytningspunkt när det gäller skolans två viktigaste styrdokument. Den 1 juli 2011 trädde den nya skollagen i kraft och från och med höstterminen 2011 började den nya läroplanen, Lgr 11, gälla i stället för den gamla, Lpo 94. Även gymnasieskolans läroplan Lpf 94 har ersatts av en ny läroplan, Gy 2011.¹¹ I denna uppsats tar jag hänsyn till den gamla skollagen (1985/1100) och till Lpo 94 eftersom alla mina samlade intervjuvar är från den tidsperioden när dessa dokument var gällande.

2.4.1. Hur definieras begreppet skolledare?

Det var inte lätt att hitta någon vedertagen definition av detta begrepp.

Enligt *Nationalencyklopedins* (NE, 1995, Band XVI, s.557) definition är **skolledare** ”benämning på skolchefer, rektorer och studierektorer”.¹²

Det finns några andra begrepp att titta på här. Rektor har det övergripande ansvaret i en skola, men ofta har han några medarbetare vid sin sida som han kan delegera en del av arbetsuppgifterna till. I större organisationer finns det *biträdande rektor* eller *rektorer* som har ansvar för mindre enheter inom skolan. Rektor och biträdande rektorer är skolledare och de bildar ofta tillsammans skolans *ledningsgrupp*. I ledningsgruppen kan ingå även andra personer, exempelvis från elevvårdsteamet. I vissa skolor kan *arbetslagsledare* höra till ledningsgruppen. Kategorin är lite diffus och tänjbar. Arbetslagsledare finns inte i alla skolor, eftersom alla skolor inte har arbetslag. Enligt den rapport, som Skolinspektionen (2010, s.25) har gjort efter sin granskning, är den vanligaste rollen för arbetslagsledare att fungera som informationsbärare mellan rektor och arbetslaget. Många arbetslagsledare uppfattar sin arbetsuppgift som samordnare på arbetslagsträffar och som länk mellan ledningen och lärarlaget. I skolor där arbetslagsledarna ingår i skolans ledningsgrupp uppfattar skolans övriga lärare att arbetslagsledarna är en viktig grupp i skolans utvecklingsarbete. Det finns också skolor i granskningen där arbetslagsledarna får direkt ledning av rektor och sedan arbetar mera autonomt gentemot lärarna, men där rektors ledarskap inte förmedlas ut till lärarna, varför det är svårt

¹¹ Förskolans läroplan Lpö 98 reviderades 2010.

¹² Under mina undersökningar hittade jag till slut några sätt att beskriva vad en skolledare är. Flera av dem fanns formulerade på olika webbsidor.

SACO (Sveriges Akademikers Centralorganisation) beskriver skolledare på sin egen hemsida på ett mer preciserat sätt än NE: Skolledare kan ha olika titlar men gemensamt är chefskapet och ledarfunktionen. Det handlar framförallt om att leda och coacha lärarna/förskollärarna i deras lärargärning men också att vara kvalitetsansvarig. Rektor har en central roll i genomförandet av det nationella utbildningsuppdraget men är också ansvarig för t.ex. arbetsmiljö och ekonomi (SACO:s hemsida, 2011-06-01, 23:30).

Arbetsförmedlingens hemsida har följande sammanfattning av begreppet skolledare: Skolledare finns främst inom grundskolan, gymnasieskolan och komvux. Men det finns också skolledare hos de fristående skolorna. Som skolledare kan du ha olika titlar men gemensamt är chefskapet och ledarfunktionen. Rektor är ett exempel på skolledare.

([Arbetsförmedlingens](#) hemsida, 2011-05-29, 15:27).

för arbetslagsledarna att skapa legitimitet. Arbetslagledare kan således i vissa skolor ha goda förutsättningar att ta ett reellt ansvar medan de i andra skolor har en mera symbolisk roll i organisationen utan reellt inflytande.

En av mina informanter är arbetslagsledare. I hennes skolas organisation hör arbetslagsledare till skolans ledningsgrupp.

2.4.2. Uppgifter och förväntningar enligt styrdokumentet.

Skollagen.

Skolledarnas arbetsuppgifter regleras i första hand i skollagen (1985:1100) (Riksdagens hemsida, 2011-06-15, 21:08).

I 2 § står följande:

För ledningen av utbildningen i skolorna skall det finnas rektorer. Rektorn skall hålla sig förtrogen med det dagliga arbetet i skolan. Det åligger rektorn att särskilt verka för att utbildningen utvecklas.

Som rektor får bara den anställas som genom utbildning och erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt (Riksdagens hemsida, 2011-06-15, 21:08).

Den nya skollagen (2010:800) (Riksdagens hemsida, 2011-06-15, 21:08) lyfter fram att rektor är en central figur på ett tydligare sätt än den tidigare skollagen. Den nya skollagens 2 kap. handlar om skolans huvudmän och ansvarsfördelning. Paragraferna 9-12 har rubriken ”Rektor och förskolechef”. Här lyfts fram bara de delar som är mest relevanta i denna studie:

9 § Det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ska ledas och samordnas av en rektor. Det pedagogiska arbetet vid en förskoleenhet ska ledas och samordnas av en förskolechef. Dessa ska särskilt verka för att utbildningen utvecklas.

10 § Rektorn och förskolechefen beslutar om sin enhets inre organisation och fattar i övrigt de beslut och har det ansvar som framgår av särskilda föreskrifter i denna lag eller andra författningar.

Rektorn och förskolechefen får uppdra åt en anställd eller en uppdragstagare vid förskole- eller skolenheten som har tillräcklig kompetens och erfarenhet att fullgöra enskilda ledningsuppgifter och besluta i frågor som avses i första stycket, om inte annat anges (Riksdagens hemsida, 2011-06-15, 21:08).

Rektor har alltså ansvar för att verksamheten bedrivs och att beslut fattas i enlighet med de olika bestämmelserna. Förutom skollagen är det läroplanerna, skolformsförordningarna, kursplaner och betygskriterier som är de dokument som fastslår rektors ansvar.

Läroplanen Lpo 94

Som jag tidigare har nämnt, var Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, gällande som ett av styrdokumentet för arbetet i skolan under tiden för min undersökning. Där formuleras rektors ansvar på följande sätt:

2.8 REKTORS ANSVAR

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen. Rektorn ansvarar för att en lokal arbetsplan upprättas samt för att skolans resultat följs upp

och utvärderas i förhållande till de nationella målen och till målen i skolplanen och den lokala arbetsplanen. Rektorn har ansvaret för skolans resultat (Lpo 94, 1998, ss.18-19).¹³

Förordningar

Förutom skollagen och läroplanen är det de olika förordningarna som kompletterar de statliga styrdokumenterna. Förordningarna för olika skolformer innehåller bestämmelser om personal, om utbildningens huvudsakliga innehåll, arbetets organisation, stödinsatser och en mängd andra praktiska och organisatoriska föreskrifter. I Grundskoleförordningen (1994:1194) står det att: ”Den som har det ledningsansvar som enligt 2 kap. 2 § skollagen (1985:1100) vilar på rektorn skall också benämnas rektor” (Riksdagens hemsida, 2011-06-15, 21:08).”

Det är inte så lätt att motsvara alla krav som ställs på en rektor för att hans eller hennes skolas verksamhet ska bli godkänd av en eventuell granskning av Skolinspektionen. Som hjälp har Skolverket sammanställt en praktisk handledning, *Rektors ansvar för uppföljning och måluppfyllelse – ett stödmaterial* (Skolverkets hemsida, 2011-06-02, 21:33). Materialet berör frågor som gällande författningar, hur man uppfyller målen, uppföljning, att skapa rutiner, att självskatta och jämföra, och slutligen att förändra och visa upp. Skolverkets stödmaterial har fokus på rektorns pedagogiska ledarroll, att han eller hon är delaktig i det dagliga arbetet, har förmåga att kommunicera och förankra skolans mål, ser till att alla i skolan känner till de nationella målen och hur den egna skolan förhåller sig till dem. I stödmaterialiets inledande text står att ”en god pedagogisk ledare lyssnar och för en dialog” (Skolverkets hemsida, 2011-04-19). Jag anser att det här påståendet har en stor betydelse. Jag blir påmind om en av ledarens funktioner inom den dynamiska pedagogiken, nämligen den inkännande funktionen, med vars hjälp ledaren kan arbeta vidare för att skapa ett tillitsfullt klimat. Även i skolan behövs ett sådant tillitsfullt klimat med en vi-känsla för att verksamheten ska utvecklas.

Kommunens eget styrdokument

Skolledare har även kommunernas måldokument att följa. Kommunerna har sina egna styrdokument. Oftast har man ett övergripande dokument. Ett exempel på en kommuns övergripande styrdokument är från min egen hemkommun, Huddinge, och heter *Mål och budget*. Övergripande mål, inriktning och budget för Huddinge kommuns olika verksamheter fastställs varje år i dokumentet. Budgeten är kommunfullmäktiges viktigaste styrinstrument (Huddinge kommuns hemsida, 2011-06-05) i Huddinge. *Kommunplanen* sammanfattar nämndernas verksamhetsplaner och beskriver hur verksamheten ska genomföras till given budget, bl. a. inom Barn och Ungdomsförvaltningen (BUF).

Skolans Arbetsplan

Arbetsplan är ytterligare ett styrdokument som rektor är ansvarig för att följa upp. Varje skolenhet har sin arbetsplan som beskriver de åtaganden som ska genomföras under kommande läsår. En överenskommelse att verksamheten bedrivs enligt planens åtaganden, samt inom ramar för lagar och förordningar och given budget, träffas mellan verksamhetschef för grundskolan och enhetens rektor. Skolans *Kvalitetsredovisning* bygger på resultat av mätningar och erfarenheter som gjorts i verksamheten under läsåret. Kvalitetsredovisningen ska utarbetas under medverkan av elever, pedagogisk personal och övrig personal. Elevernas vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta i arbetet. Rektor ansvarar för resultatsammanställning, analys och framtagande av utvecklingsåtgärder.

En skolledare har i dag alltså två uppdragsgivare: Staten och kommunen. Generellt kan man säga att skolledarna har fått ta på sig fler administrativa uppgifter på det pedagogiska

¹³ Avsnittet 2.8 Rektors ansvar i sin helhet finns i bilaga 1.

ledarskapets och den långsiktiga planeringens bekostnad i samband med den svenska skolans kommunalisering på 90-talet enligt Mats Ekholm m fl (2000, s.25). Det blir inte mycket tid över för rektors fysiska närvaro och delaktighet i skolans dagliga arbete. Datoriseringen har inneburit för rektorernas del fler administrativa uppgifter och tätare kontakt med förvaltningen, så att denna ska kunna klara uppgiften att manövrera ekonomin (a.a., s.18). Styrningen, som tidigare skedde genom att maktcentrum i skolsystemet såväl diagnostiserade problem och satte mål som angav lösningar på problemen, har kraftigt förändrats. Styrningen av skolväsendet har gått från en styrning baserad på regler och förordningar till en målbaserad resultatstyrning (a.a., s.16).

Kapitel 2.1.1, 2.1.2 och 2.2. redogör för förväntningar och syn på ledare inom dynamisk pedagogik och kapitel 2.3.1 samt 2.3.2. presenterar olika teorier kring ledarskap och chefskap i den dynamiska pedagogikens spegel. Synen på skolledare har under de senaste decennierna påverkats av olika management- och ledarskapsteorier uppbyggda utifrån iakttagelser från näringslivet eller andra organisationer.¹⁴ Men ”verksamheten i skolan bygger på politiska, ideologiska och värdemässiga ställningstaganden och verksamheten gäller inte varuproduktion utan utbildning och socialisation av barn och ungdomar” (a.a., s.32). På vilket sätt skiljer sig skolledarskap från annat ledarskap? Ann Ludvigsson på Högskolan i Jönköping förklarar det så här:

... handlingsutrymmet hela tiden krymper för rektorn. Skolledarskapet är politiskt styrt med statliga direktiv. Rektorn har olika roller som ledare i andra organisationer inte har. Förutom att vara huvudansvarig ska han/hon också fungera som personalchef och economichef. De yttre kraven från samhället blir alltmer detaljerade och de ändras dessutom hela tiden. Det kommer mängder av direktiv, dokument som rektorn måste förhålla sig till. Resultatet blir påfallande ofta att det uppstår två strukturer i styrandet, en som tar hänsyn till yttre krav och en som handlar om skolans egentliga arbete (Skolverkets hemsida, 2011-06-06, 13:42).

Skolledarens viktigaste uppgift enligt skollagens 2 kap 2§ är ju att särskilt verka för att utbildningen utvecklas. Hur kan rektor påverka lärarnas professionella utveckling? Enligt Ekholm m. fl. menar Leithwood att skolledaren bör tänka på följande saker:

1. Möta läraren som hel person och inte bara utifrån lärarrollen.
2. Skapa en skolkultur som kännetecknas av samarbete och ett undersökande förhållningssätt.
3. Utgå från lärarens föreställningsvärld vid utvecklingsarbete.
4. Förändra administrativa rutiner så att de passar in i utvecklingsstrategin (2000, s.34).

Rektorers svårigheter i deras dubbla uppdrag sammanfattas så här i forskningsöversikten *Forskning om rektor*:

Sålunda är det ofta ekonomisk effektivitet dvs. minimering av produktionskostnaderna, som får styra utvecklingen av skolverksamheten, snarare än ett effektivitetsmått baserat på kvalitativa målkriterier kopplade till vad som bedöms vara angelägna utvecklingsområden av skolans inre pedagogiska verksamhet. En verksamhet som troligare snarare kommer att förstärkas än försvagas på grund av det ökande kommunala ansvaret för skolans finansiering (a.a., s.42).

2.4.3. Vilka blir rektorer?

För att bli skolledare krävs pedagogisk insikt och erfarenhet. De flesta skolledare har tidigare arbetat som lärare eller studie- och yrkesvägledare i många år. I och med att skolan på många platser tagit över ansvaret för förskolan är det många skolledare som har förskolläro- eller fritidspedagogutbildning med flerårig erfarenhet av ledarskap. Det finns även skolledare som har annan yrkesbakgrund: företagsledare, officer, m. m.

¹⁴ Jag minns ännu när rektorn i vår sons skola kallade oss, föräldrar, för 'kunder' i början av 90-talet.

Skolledarens personliga ansvar för skolans utveckling har ökat de senaste åren. Skolan är också inne i en period då stora förändringar görs när ny skollag och nya läroplaner träder i kraft. ”För att kunna uppfylla det nationella uppdraget rektor har är det viktigt att rektor har god kunskap om sitt ansvar enligt skollag, läroplan eller annan författning” (Skolverkets hemsida, 2011-02-24, 21:59).

Undersökningar visar att effektiva skolor kännetecknas av starkt positivt ledarskap enligt Ekholm m fl. Framgångsrika skolor har rektorer som förmår tydliggöra *skolans mål*, kommunicera dessa och åstadkomma uppslutning kring dem bland medarbetarna. Om skolledaren kan engagera så många som möjligt i beslutsprocessen gynnar detta också effektiviteten i verksamheten (2000, ss.99-100). Det är den demokratiska ledarens bild som tecknas upp här och man blir påmind om Lewins modell av den demokratiska ledaren vars förhållningssätt möjliggör ett effektivt målarbete.

3. Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka om ledarrollen i en resultatbaserad organisation som skolan är kan vara förenlig med den dynamiska pedagogiken och i så fall hur.

Frågeställningar

- Den dynamiska pedagogikens inverkan på skolledarnas syn på sitt arbete.
- På vilket/vilka sätt är det möjligt för en rektor/skolledare att arbeta med dynamisk pedagogik? Vilka faktorer är till hjälp att möjliggöra det?
- Upplever skolledare svårigheter och hinder? Vilka är de begränsande faktorerna?
- Kan den dynamiska pedagogiken bidra med något till skolledarrollen i dagens skola/förskola?

4. Teoretiskt perspektiv

Det finns många tänkare som skulle kunna få plats i det här kapitlet, men jag valde enbart två, vars idéer finns ”invävda” i mitt ämne, vars tankar och värderingar dyker upp ideligen både när jag tänker på dynamisk pedagogik och ledarskap i skola. Jag pratar om en av den amerikanska pragmatismens pionjärer, filosofen och pedagogen John Dewey och om relationsfilosofen Martin Buber, en annan tänkare som har lämnat ett djupt intryck i 1900-talets filosofiska debatt.¹⁵

¹⁵ Under arbetets gång med min uppsats tittade jag även på olika uppsatser på Internet och upptäckte jag att Caroline Hägelmark och Cecilia Lindhe hade skrivit en uppsats med titeln *Skoldemokrati, Lärares syn på skoldemokrati och dess integrering i undervisningen* vid Växjö Universitet. Även dessa författares teoretiska utgångspunkter är förankrade i Deweys och Bubers skrifter.

4.1. Dewey och frågan om demokrati

”Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund.” Så lyder den första meningen i kapitel 1, *Skolans värdegrund och uppdrag, Grundläggande värden* i Lpo 94 (Lpo 94, 1998, s.5). Skollagen (1985:1100) fastslår vikten av de demokratiska värdena i 1 kap. 2 §: ”Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö ”(a.a., s.5).

Skolans värld är en högst social miljö, en spegelbild av samhället i miniformat, för att uttrycka det klichéartat. Jag citerar John Dewey som i *Mitt pedagogiska credo* skriver om skolan och samhället på följande sätt:

Jag tror att skolan i första hand är en social institution. Utbildning är alltså en social process och skolan är helt enkelt den form av samhällsliv dit alla de krafter koncentreras, som visar sig effektiva, när det gäller att delge barnen människosläktets sociala arv och låta dem få använda sina egna krafter för sociala syften. Jag tror därför att utbildning är en levnadsprocess och inte en förberedelse för kommande liv (1998, s.41).

Längre fram förklarar Dewey att utbildning är en styrning av den process, som leder till delaktighet i en social medvetenhet (a.a., s.48). Han kritiserar undervisningen i hans samtid och menar att den misslyckas därför att den försummar denna fundamentala princip om skolan som en form av samhällsliv. Den uppfattar skolan som ett ställe där viss information skall ges, där vissa läxor skall läras eller där vissa vanor ska grundläggas (a.a., s.42).

Skriften publicerades första gången 1897 i tidskriften *The School Journal*, men saknar inte aktualitet med tanke på de pågående pedagogiska diskussionerna och politikernas syn på utbildning och skola. Ninni Wahlström (docent i pedagogik vid Örebro universitet) ställer frågan: ”Vill vi att skolan bara ska vara en plats för individuell förkovran eller också en social miljö där eleverna kan utvecklas som människor och medborgare? (nättidningen *Skola och Samhälle*, där Malmö Högskola är värd, 2011-02-15)”. Wahlström presenterar en artikel av Fenstermacher och Richardson med titeln ”Whats Wrong with Accountability” där författarna förklarar populariteten av ”accountability-syner” hos politiker som vill åstadkomma snabbt resultat med tre orsaker:

- Kunskap är möjlig att mäta (åtminstone i vissa ämnen).
- Mätresultaten kan användas för att klargöra brister vad gäller likvärdig utbildning i relation till social klass och etnicitet.
- Nationella tester och ansvarsutkrävande möjliggör att skoladministrationen kan vidta åtgärder och fördela resurser utan att vara beroende av den geografiska närheten till verksamheten. Administrationen kan använda nationellt rapporterade resultat som bas för sina beslut.

Anledningen till att valet föll på just Dewey, filosofen och den progressiva pedagogikens fader, är flerfaldig. Han är inte bara en av de viktigaste 1900-talsteoretikerna inom filosofin och pedagogiken, som har påverkat många, utan den pedagogiska teoretiker som – visserligen bara på ett indirekt sätt, men ändå har påverkat den svenska skolans utveckling redan vid tillkomsten av 1919 års undervisningsplan. Att Dewey var en av de stora inspiratörerna för Lipschütz i

utformandet av dynamisk pedagogik har redan nämnts i avsnitt 2.1. *Dynamisk pedagogik*.¹⁶

Dewey (1999, s.127) förklarar att demokratins engagemang för ökad utbildning kan ha två förklaringar. En mer ytlig förklaring är att en regim som är baserad på allmän rösträtt inte kan bli framgångsrik om inte de som väljer är utbildade. Men, tillägger han, demokrati är mer än en styrelseform, den är i första hand en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet. Dewey ser demokratin inte som ett mål utan som ett medel att nå fram till ett idealsamhälle.

De politiska och administrativa institutionerna i demokratin är medel – de bästa medel man hittills kunnat tänka ut – för att förverkliga mål som berör de mänskliga relationernas hela stora område och personlighetens utveckling. ... Kärnan i demokratin som livsföring synes mig vara kravet att varje vuxen människa ska medverka att skapa de värden som bestämmer den mänskliga sammanlevnaden – något som är nödvändigt både ur synpunkten av allmän social välfärd och med hänsyn till personlighetens fulla utveckling (1998, s.147).

Man brukar påpeka Deweys förkärlek för dialektik.¹⁷ I inledningen till Deweys samlade texter, under titeln *Individ, skola och samhälle*, skriver Sven Hartman och Ulf Lundgren (1998, ss.14-15) att det finns en kärna från vilken Dewey utgår under hela sitt liv. Denna kärna består av två kategorier: *individ* och *det sociala sammanhanget*. Just de här två kategorierna och pendelrörelsen mellan dem är något som även jag själv anser vara viktiga när jag tänker på mitt eget arbete i skolan. Individ och gruppen, individen och samhället, relationen mellan de två är vad den dynamiska pedagogiken handlar om. På så sätt skulle man kunna beskriva dynamisk pedagogik om man skulle behöva avskala den till sin innersta kärna. Dewey behandlar relationen mellan individ och omvärld som en dialektisk process, där individen utvecklas genom ett samspel med sin omvärld, lär sig sociala regler, lär sig förstå sammanhang osv. Lärandets *erfarenhetskvalitet* har två aspekter, där den ena hör ihop med lust/olust och den andra är förknippad med inverkan på senare erfarenheter, ”erfarenhetens kontinuitet” som Dewey kallar den här aspekten enligt Sveinung Vaage (2003, s.134). En annan huvudprincip är ”samspel”. Erfarenheterna äger rum i det som Dewey kallade ”situationer”, dvs. ”the basic unit of experience”. Vaage förklarar att situationer är mötet mellan individer, mellan individ och föremål, och mellan individ och samhälle (a.a., s.135).

Uttrycket *learning by doing* återspeglar en syn på människan som är aktiv gentemot sin omvärld. Deweys ursprungliga formulering var ”Learn to Do by Knowing and to Know by Doing”. ”Enbart aktivitet – doing – är enligt Dewey således inte tillräckligt för att förklara läroprocesserna. Det är relationen mellan kunskap och handling och vilket etiskt värde aktiviteten har som är det primära”(Vaage, 2003, s.121). Så tolkas Dewey av Vaage. I utbildningen måste eleven ges möjligheter att aktivt pröva och experimentera, något som inte är lika med en fri och kravlös utbildning. Ytterligare en parallell till dynamisk pedagogik. Dewey förespråkar en utbildning där individens intresse och aktivitet är utgångspunkten för ett målinriktat arbete där lärarna aktivt stimulerar, breddar och fördjupar elevens utveckling. Både Dewey, och hans vän och kollega Mead framhävde lekens positiva roll. Leken hjälper att skapa egna uttrycksformer, forma intellektet, invigas i sociala kommunikations- och meningsgemenskaper och utveckla kapacitet att se ur andras perspektiv.

Deweys idéer blev anmärkningsvärt tidigt kända i Sverige, redan vid sekelskiftet, skriver Hartman och Lundgren (1998, s.19). Långt senare, i slutet på 60-talet genomfördes den omfattande barnstugeutredningen, som bl. a. presenterade ett pedagogiskt program för

¹⁶ Även av personliga skäl – med förebild i min egen familj (min farfar var en framstående skollärdare med starkt demokratiskt engagemang) – attraheras jag av Deweys tankar om den demokratiska utbildningssynen.

¹⁷ Några titelexempel från hans Mitt pedagogiska credo: Skolan och den sociala utvecklingen, Skolan och barnets liv, Barnet och läroplanen, Demokratin och skolans organisation.

barnomsorg och förskola. Hartman och Lundgren menar att det finns paralleller mellan vissa huvudtankar i denna utredning och den progressiva pedagogiken (a. a., s.35). I kapitel 2.1. har redan nämnts att Lipschütz hade kontakter med förskolepedagogiken genom sitt nätverk och blev bekant med Deweys tankar vid den här tiden.

Buber och det mellanmänniska

Alltsedan Platons sokratiske dialoger har det funnits en lång filosofisk tradition i anslutning till den dialogiska principen. Till min andra ”vägledare” eller teoretiska perspektiv i min uppsats valde jag Martin Buber och hans dialogfilosofi. Jonas Aspelin sammanfattar Bubers kompromisslösa pedagogiska tänkande så här: ”Äkta relationer är lärandets plattform och det är i möten mellan människor som vi når verksamhetens egentliga mål (2010, s. 88).”

Buber var filosof och man betraktar honom som en av 1900-talet främsta tänkare. Han var mest intresserad av människan och hennes omvärld. Bubers fundamentala fråga var ”Vad människan är?” Därför apostroferas han ibland som *filosofisk antropolog* (a.a., s. 88). Skriften, som han skrev 1932, *Jag och Du*, är det mest kända av hans verk, det verk som har haft ett väldigt stort inflytande på västerländskt tänkande. Det är ingen tillfällighet att bokens inledande rader citeras så ofta.

Världen är tvåfaldig för människan alltefter hennes tvåfaldiga hållning.
Människans hållning är tvåfaldig alltefter tvåfalden i de grundord hon kan uttala.
Grundorden är inte enstaka ord utan ord-par.
Det ena grundordet är ordparet Jag-Du.
Det andra grundordet är ordparet Jag-Det; varvid utan att grundordet ändras också ett av orden Han eller Hon kan ersätta Det.
I överensstämmelse därmed är också människans Jag tvåfaldigt.
Ty Jaget i grundordet Jag-Du är ett annat än det som finns i grundordet Jag-Det (a.a., s. 89).

Buber lämnar föreställningen om att människan förverkligas i förhållande enbart till sig själv. Ett axiom som har haft en dominerande position inom västerländsk filosofi sedan Descartes formulerade sin berömda sats ”Jag tänker, därför finns jag till”. Buber menar att det inte finns ett separat subjekt, utan ett subjekt-i-relation. Det finns ingen solitär mänsklig existens, endast en existens-med-andra, skriver Aspelin (2005, s.44).

Här följer en presentation – utifrån Aspelin – av Bubers tankar om begreppsparen Jag-Det och Jag-Du. Buber använder verbet *förhållande* i samband med grundordet Jag-Det och verbet *relation* i samband med grundordet Jag-Du för att tydliggöra skillnaden mellan dem och för att påpeka att endast Jag-Du betecknar relationer i väsentlig mening (2005, s.181).

Jag-Det är ett förhållande mellan subjekt och objekt. Objektet har formen av Det för mig och har som sådant ingen unik existens. Det är något som jag iakttar, tänker på, pratar om. Förhållandet mellan Jag och Det är ensidigt och sker i mitt medvetande.

Jag-Du är en relation mellan subjekt och subjekt. Subjektet har formen av Du för mig och har en unik existens. Jag möter, samspelar med, relaterar mig till subjektet. Relationen mellan Jag och Du är ömsesidig.

Jag-Det förhållandet kan uppstå inte bara mellan människor och ting utan även mellan människor och människor. Alltså det inte är självklart att en relation som uppstår mellan människor har en Jag-Du karaktär, utan det kan vara även ett Jag-Det förhållande. Å andra sidan relationen mellan människor och materiella ting, djur, eller växter vara av slaget Jag-Du. Det

avgörande är inte vad eller vem motparten är, utan den kvalitet som förbindelsen mellan Jaget och motparten har. Det är sättet hur man relaterar mig som gör skillnaden.

Buber introducerar ytterligare ett begrepp, som också är titel till en av hans böcker som publicerades 1954: *Det mellanmännsliga*. Han gör skillnad mellan det sociala och det mellanmännsliga. Vad skiljer det sant mellanmännsliga från det sociala? Den ömsesidiga hållningen, svarar Buber. ”Att var och en av de två människor som möts blir medveten om den andre och därför förhåller sig så till honom att han icke behandlar honom som ett objekt, utan som partner i ett livsskeende – det må så vara en boxningsmatch (1995, s. 23).” Det mellanmännsliga är ”en särkategori – en dimension i vår tillvaro, som vi är så självklart förtrogna med, att vi ännu inte riktigt kommit underfund med dess egenart (a.a., s.17).”

Det finns en problematik på det mellanmännsligas område skriver Buber. Den har sin grund i att människor ofta är oroliga för vilket intryck de gör på andra. Buber talar om *väsensmänniskan* och om *bildmänniskan*:

Vi måste göra åtskillnad mellan två olika slag av människotillvaro. Det ena slaget kan betecknas som att leva utifrån sitt väsen, att låta sitt liv bestämmas av vad man är. Det andra består i att leva utifrån bilden, att låta sitt liv bestämmas av hurudan man vill göra intryck av att vara. I allmänhet uppträder dessa båda livshållningar sammanblandade (a.a., s. 29.).

Även om alla människor har drag av båda formerna kan man skilja mellan människor som i stort sett uppträder genom det ena eller det andra förhållningssättet. Tydligast ser man detta i socialt umgänge, naturligtvis. Aspelin beskriver det så här:

Väsensmänniskan är närvarande inför andra och gör dem närvarande inför sig själv. Han ”erbjuder den andre att dela hans tillvaro”. Bildmänniskan är upptagen av sitt eget framträdande och av att styra andras intryck (2005, s.89).

”Det mesta av vad som i våra dagar kallas samtal borde snarare betecknas som prat. Vanligtvis talar folk inte till varandra och med varandra” (Buber 1995, s. 41). ”Den främsta förutsättningen för ett äkta samtal är att var och en inför sin samtalspartner verkligen menar just denna andra människa” (a.a., s. 43).

Det äkta samtalet har tre element. Det första elementet består av att samtalets deltagare *tilltalar varandra i fullständig sanning*. I äkta samtal är deltagarna varken vända inåt sig själva eller utåt mot en neutral instans utan mot just de personer de står inför förklarar Aspelin (2005, s. 94) I ett äkta samtal råder *oförbehållsamhet*. Deltagarna ger ärligt och förbehållslöst uttryck för sig själva. Dessutom är äkta samtal *fritt från sken*, d v s deltagarna koncentrerar sig på själva samtalet och funderar inte över hur de ter sig inför andra (a.a., s.94).

I kapitlets inledning nämnde jag Bubers dialogfilosofi. Nu har vi kommit till hans tankar om villkoren för det äkta samtalets tillblivelse, till dialogen.¹⁸ förklarar Aspelin (a.a., s. 109.). För Buber är dialog inte liktydig med kommunikation, som vi vanligen brukar uppfatta den, utan något ontiskt, något omedelbart givet, *sam-varo* i ordets djupaste mening. Dialog kan uppstå i tysthet eller mellan människor som är fysiskt sett åtskilda. Överhuvudtaget är dialogiskt liv inte begränsat till socialt samspel. Det är ”ett sätt hos människor att förhålla sig till varandra, som kommer till synes i deras umgänge”, fortsätter Aspelin (a.a., ss. 110-111).

Aspelin (a. a., 112) undersöker dialogen i pedagogiskt perspektiv och menar att lärare som förmedlar stoff som antas komma till nytta i framtiden men saknar elevernas omedelbara

¹⁸ Det grekiska ordet dialogos är uppbyggt av dia (genom, mellan eller över) och logos (ord eller tal) och betyder samtal, dialog. Dialogism är en filosofisk tradition som går tillbaka till 1800-talet, till Ludvig Feuerbach och Friedrich Hegel. Dialogismen brukar man jämföra med monologismen och mena att dialogism placerar verklighetens locus mellan och inte inom människor.

intresse är på väg i en annan riktning än dialogens. Dialog i den pedagogiska relationen förutsätter att läraren värnar om *det förtätade nuet*, om det mellanmännsliga. Aspelin förklarar Bubers distinktion mellan *kommunikativ undervisning* och *dialogiskt lärande*:

Kommunikativ undervisning står för social interaktion varigenom lärare och elever förstår varandra och erkänner varandra som legitima deltagare i en viss sammankomst. I sådan undervisning samordnas individers verbala och icke verbala beteende och kommunikationen har vissa formella och informella särdrag...

Dialogiskt lärande har en djup innebörd för den enskilde. Det är ett elementärt och genomgripande händelseförlopp varigenom en person träder i dialog med omvärlden (i form av en annan människa och med ett visst kunskapsinnehåll). ... Det rör sig inte om överföring av tankar och känslor från en sida till en annan utan om ett *ömsesidigt* skeende där den andres existensomfattas. Sådant lärande förutsätter alltså såväl *närhet* till den andre (delad verklighet) som *distans* (möte mellan två skilda verkligheter) 2005, s. 113).

Aspelins (2011) senaste bok skriven tillsammans med Sven Persson, heter *Om relationell pedagogik*. Relationell pedagogik grundas på tanken att människan växer, utvecklas och lär sig saker i relationer. Den relationella pedagogen vill utveckla ett kunnande *i och genom autentiska möten*. Bubers relationella pedagogik beskriver Aspelin som ett förhållningssätt vilket tar sin utgångspunkt hos och vänder sig till den enskilde läraren. Det är *i* sina relationer till elever och kunskapsinnehållet ... som pedagogen utför sitt sanna uppdrag och samtidigt förverkligas som människa. Relationer är i första hand inte något som läraren arbetar *med* utan *i* (2010, s.99).

Det mellanmännsliga och det äkta samtalet bör uppmärksammas inte bara i lärare-elev relationen utan även i rektor-lärare perspektivet. Här kan nämnas Leithwoods riktlinjer igen, tidigare citerade i den här uppsatsen i kapitel 2.4.2. Uppgifter och förväntningar i styrdokumentet (s.20). Enligt de presenterade riktlinjerna är en av de viktigaste sakerna som en skollärdare ska tänka på att möta läraren som hel person och inte bara utifrån lärarrollen. Skollärdaren bör också utgå från lärarens föreställningsvärld vid utvecklingsarbete. För att konsekvent utöva detta förhållningssätt har Buber en hel del att erbjuda rektorer och andra skollärdare enligt min mening.

5. Metod

5.1. Teoretisk ansats

”När man ska resa någonstans väljer man färdväg och väg utifrån vart man vill komma. När man forskar väljer man metod utifrån vad man vill undersöka”(Studiehandledning – Självständigt arbete UE6001). Längre kände jag mig osäker inför valet av teoretisk ansats och följande lugnande ord fann jag hos Trost (2008, s. 21): ”Val av teori eller teoretiska perspektiv skall dels ske utifrån vilken frågeställning man har, dels också utifrån vilket slags teoretiskt perspektiv man själv anser vara det trevligaste, det som ger en själv den behagligaste känslan.” Han skriver även att ”man ingen teori behöver, *men* man skall ha ett teoretiskt perspektiv, en teoretisk ansats, då man analyserar sina data, oavsett vad slags data man har (a.a., s.21).”

Empirin till studien samlades i möte med olika människor: Jag ställde frågor, de svarade, tillsammans gjorde vi intervjuer, vi förde samtal. Forskningsintervjun är ett samtal om den mänskliga livsvärlden¹⁹, där den muntliga diskursen förvandlas till texter som ska tolkas menar Kvale (1997, s.49). Det är en

¹⁹ Edmund Husserl, upphovsman till den moderna fenomenologin, har skapat uttrycket *människans livsvärld*. Livsvärlden är den verklighet som människan tar för given i sina vardagsaktiviteter. Den är konkret,oreflektad och förvetenskaplig (Silver, 2011, s.70).

hermeneutisk fenomenologisk forskningsansats som väljs när jag närmar mig mitt ämne i den här uppsatsen.

Både hermeneutiken och fenomenologin är teorier inom filosofin och även forskningsmetoder.²⁰ Båda har rötter lång tillbaka i historien (hermeneutiken ända tillbaka i medeltiden) och som metod har de ett väldigt omfattande och brett användningsområde.

Enligt Kvale (1997, s.42) är det centrala för en *hermeneutisk* förståelse tolkningen av en specificerbar mening och de frågor som i detta syfte ställs till en text. Begreppen samtal och text är här väsentliga och även uttolkarens förkunskap om textens ämne. När man vill förklara hur hermeneutisk forskning fungerar brukar man använda metaforen *den hermeneutiska cirkeln*. Enligt Birgitta Silver (2011, s.70) är hermeneutikens tanke att delarna förstås utifrån helheten, och helheten tolkas som en inre harmoni mellan delarna. Egentligen handlar det om en pendelrörelse mellan helhet och del. Kvale menar att denna cirkularitet är en fruktbar spiral, som anger möjligheten av en allt djupare förståelse av meningen (1997, s.51).

Hermeneutiken arbetar alltså med tolkning av texter. Ursprungligen studerade man litterära, religiösa och rättsliga texter. Kvale (1997) menar att begreppet "text" har utvidgats och att i dag kan även texten från en forskningsintervju närmas med hermeneutik. Forskningsintervjun är ett samtal om den mänskliga livsvärlden, där den muntliga diskursen förvandlas till texter som ska tolkas. Kvale skriver att

hermeneutiken är alltså dubbelt relevant för intervjuforskning: först genom att kasta ljus över den dialog som skapar de intervjutexter som ska tolkas och sedan genom att klargöra den process där intervjutexterna tolkas, vilken återigen kan uppfattas som en dialog eller ett samtal med texten (a.a., s.49).

Med ett *fenomenologiskt* perspektiv följer koncentration på livsvärlden, öppenhet för den intervjuades upplevelser, prioritering av exakta beskrivningar, försök att sätta förkunskapen i parentes och sökande efter oföränderliga väsensmeningar i beskrivningarna (a.a., s.42). Silver skriver att den tyske filosofen Martin Heidegger, inspirerad av Husserl, utvecklade hermeneutisk fenomenologi genom att inkludera tolkning. Hans-Georg Gadamer, som i unga år stod Heidegger nära, för en mer traditionell hermeneutisk tradition vidare (2011).

"Förståelse och tolkning hamnar i blickfånget. Gadamer menar att vi inte kan frigöra oss från vår förförståelse såsom den tidigare fenomenologin förordade. Även om vi söker sätta ord på förförståelsen finns den invävd i oss och går bara delvis att upptäcka" (a.a., s.71).

Som andra viktiga gestalter för fenomenologin nämner Silver bl a Paul Ricoeur som skriver om spänningen mellan tillhörighet och distans och menar att tolkningen gäller samspelet mellan text och läsare. I hans uppfattning är texten autonom och tolkningen är en produktiv verksamhet, inte en rekonstruktion (a. a., s.72).

Här följer en sammanfattning av den hermeneutiska tolkningen och det fenomenologiska beskrivningssättet så som Kvale förklarar:

Förståelsen av en text sker genom en process i vilken de enskilda delarnas mening bestäms av textens helhetliga mening, sådan den föregrips. Den närmare bestämningen av de enskilda delarnas mening kan så småningom förändra den ursprungligen föregripna meningen hos helheten, som återigen kan förändra meningen hos de enskilda delarna och så vidare. En sådan hermeneutisk texttolkning är i princip en oändlig process, men upphör i

²⁰ Ordet *hermeneutik* betyder 'tolkningskonst', läran om tolkning (NE, 1992, Band VIII, s. 560), *fenomenologi* står för studiet av det överkliga, det blott skenbara eller av världsansandens självförverkligande (Hegel) (NE, 1991, Band VI, s. 182). Både hermeneutik och fenomenologi är rörelser som förändrats och har olika riktningar inom sig.

praktiken när man har kommit fram till en rimlig mening, en giltig enhetlig mening, fri från motsägelser (1997, s.50).

Fenomenologin intresserar sig för att klargöra både det som framträder och det sätt på vilket det framträder. Den studerar individernas perspektiv på sin värld, försöker i detalj att beskriva innehåll och struktur hos individernas medvetanden, förstå den kvalitativa mångfalden hos deras upplevelser och göra deras väsentliga mening explicit.

Fenomenologin söker gå utöver de omedelbart upplevda innebörderna för att artikulera en förreflexiv nivå av levda innebörder, för att göra det osynliga synligt (1997, s.54).

Med förhoppningen att förberedelsen inför ”resan” – för att vara trogen metaforen i början av detta kapitel – har varit noga genom att utrusta mig med kartor, guideböcker, kompass och annat nödvändigt, börjar det egentliga forskningsarbetet närma sig.

5.2. Val av metod

Valet av metod i en undersökning styrs av ämnets karaktär.²¹ Trost skiljer mellan tre steg i en vetenskaplig process: Samla in data, analysera och tolka. (2008, s.24) När Thomsson skriver om reflexiva intervjuer stannar hon inte upp där intervjuerna är klara utan fortsätter vidare till analysfasen:

En reflexiv studie innebär en ständigt pågående tolkande analys. Just på grund av att den är reflexiv så är den osystematisk och systematisk om vartannat. Den är osystematisk därför att vi tillåter oss och driver oss till att reflektera över det som dyker upp under intervjuernas gång, oavsett om vi kommer att göra något av det eller ej. Den är systematisk därför att vi kan bestämma oss för att vid varje intervju reflektera över vissa saker, till exempel platsens betydelse för intervjuens innehåll, eller kanske den intervjuades position i samhället (2010, s.144).

Kvale bäddar in den kvalitativa forskningsintervjun i det postmoderna tänkandet och förklarar hur kunskap byggs upp relaterad till fem aspekter: den samtalsmässiga, den narrativa, den språkliga, den kontextuella och den relationella (1997, ss.44-48).

Syftet med denna studie är att undersöka om ledarrollen i en resultatbaserad organisation som skolan är kan vara förenlig med den dynamiska pedagogiken och i så fall hur? Valet av metoden styrdes även av en målsättning att uppgifternas tillförlitlighet och giltighet skulle kunna säkerställas i så hög grad som möjligt. Bell (2000) beskriver validitet som mått på om en viss fråga mäter eller beskriver det man vill att den ska mäta eller beskriva. ”Om en fråga inte är reliabel, saknar den också validitet, men bara för att reliabiliteten är hög behöver inte validiteten vara hög. En fråga kan ju ge samma eller nästan samma svar vid olika tillfällen men ändå inte mäta vad den är avsedd att mäta (a.a., s.90).”

Efter en kort tids övervägande mellan intervju och andra metoder föll valet på intervju för att få svar på studiens frågeställningar. Det som talade för intervjumetoden var dess flexibilitet. I motsats till enkäter ger mimik, gester, tonfall, pauser och små fyllnadsord i en intervju bra komplement till orden. I en intervju finns det möjligheter att kanske oväntade svar ska kunna komma fram. Under intervjuens gång kan man fråga tillbaka om man är osäker på att ha förstått informantens svar rätt eller ställa följdfrågor. Enkätundersökningar däremot är alldeles för stela och saknar den finkänslighet, resonansmöjlighet och reflexivitet som är nödvändiga när man har personliga berättelser, livsupplevelser och pedagogiska erfarenheter som undersökningsmaterial. Andra metoder som observationer eller loggboksanteckningar skulle inte ha varit praktiskt genomförbara framförallt med tanke på tidsramar inför skrivandet av en C-uppsats.

²¹ I mina litteraturstudier inför datainsamlings- och analysmetoder överraskades jag av det stora antalet inspirerande metodhandböcker (Cato Björndal (2005), Judith Bell (2000), Rolf Ejvegård (2009), Peter Esaiasson tillsammans med Mikael Gilljam, Ulrica Nylén (2005), Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud (2007), Steinar Kvale (1997), Heléne Thomsson (2010), Jan Trost (2008), Karin Widerberg (2002), m m).

Man talar om olika typer av intervjuer som undersökningsmetod. Denna undersökning har en kvalitativ inriktning. Eller för att vara mer exakt, *ämnet valde* kvalitativ intervju som metod. Enligt Björndal (2005) har kvalitativa undersökningsprofiler den fördelen att de i stor utsträckning möjliggör en helhetssyn på sociala processer och sammanhang, en kvalitativ intervju är mer ostrukturerad och därmed mer flexibel och ger möjlighet till en djupare förståelse av den problemställning man arbetar med. Han påpekar också att när man har gjort en kvalitativ datainsamling får man större frihet att ge uttryck för sin egen förståelse och sin tolkning av det som undersöks. Å andra sidan innebär kvantitativ undersökningsprofil större möjligheter att arbeta på ett mer generellt sätt. Med hjälp av kvantitativ uppläggning kan man lättare jämföra data från olika människor och olika sammanhang och kvantitativ datainsamling är i högre grad präglad av distans och selektivitet från forskarens sida än den kvalitativa (2005, s.108).

Esaiasson m fl förtydligar gränsdragningen mellan frågeundersökningar och samtalsintervjuer och förklarar att ”man vid frågeundersökningar arbetar med problemformuleringar som handlar om *frekvens*... medan man vid samtalsintervjuundersökningar arbetar med ...*synliggörande*, hur ett fenomen gestaltar sig” (2007, s.284). Esaiasson beskriver fem olika användningsområden för samtalsintervjuer (a.a., ss.284-289), två av vilka är just de områden som den här undersökningen riktar sig åt. Nämligen område 1 och 2, dvs. när vi ger oss in på ett utforskat fält och när vi vill veta hur människor själva uppfattar sin värld (a. a., s.285). Jag själv känner inte till någon studie som handlar om skolledarnas relation till dynamisk pedagogik i sitt arbete och självklart är jag nyfiken på deras egna berättelser om sitt arbete, om sina tankar och visioner.

Kvale presenterar en bred definition eller arbetsdefinition av vetenskap: ”den metodiska produktionen av ny och systematisk kunskap” (1997s.61) och menar att visst kan kvalitativa forskningsintervjuer producera vetenskaplig kunskap i meningen metodiskt erhållen ny och systematisk kunskap. Svaret på frågan om den kvalitativa kontra den kvantitativa intervjun är förstås inte entydigt och enkelt. Det ryms inte i just den här uppsatsen att resonera omkring frågor som vetenskaplighet, objektivitet, trovärdighet, tillförlitlighet, intersubjektivitet, eller brist på att vara hypotesprövande, kvantitativ, generaliserbar eller valid.

Intervjuerna förbereddes med att formulera öppna frågor. De planerades noggrant och användes konsekvent under de olika intervjuerna. Några av de äldre informanterna ville gärna bortse ifrån frågorna och föra ett ledigt, informellt samtal om sina erfarenheter och upplevelser. Det gällde att varsamt styra samtalet tillbaka till frågorna – till min struktur. Ibland blev det nödvändigt att formulera om en fråga eller lägga till en annan, kompletterande. Intervjuerna var alltså inte lika starkt strukturerade som enkäter är, men de var inte heller helt och hållet informella samtal. Intervjuerna i undersökningen är *kvalitativa och halvstrukturerade*. Efter den första intervjun gjordes ett par mindre förenklingar i frågorna och senare ströks ytterligare en fråga, som både informanterna och jag upplevde vara för likartad med en annan.

Informanterna och jag har mycket gemensamt: Det faktum att vi alla har gått samma ledarutbildning gör att jag och de har - om inte samma, dock - ofta mycket liknande upplevelser. Min förförståelse framgår sannolikt av inledningskapitlet och det bidrar till att mitt förhållningssätt blir reflekterande. Mycket som diskuteras i intervjuerna ser jag och upplever inifrån. Thomsson beskriver den reflexiva ansatsen på ett poetiskt sätt när hon skriver att ”Den som vill använda sig av reflektion i sin undersökning vill alltså göra en eftertänksam studie, där ljuset eller kunskapen hela tiden återspeglas ur olika vinklar” (2010, s.37).

5.3. Urval och avgränsningar

Redan på ett tidigt stadium i planeringen stod det klart att endast skolledare som har läst dynamisk pedagogik skulle intervjuas. Att ha en kontrastgrupp med rektorer som inte har läst dynamisk pedagogik skulle inte ha någon giltighet i den här studien. Att ha en stor bredd eller spridning var däremot viktigt för att skapa en detaljrik och mångfasetterad bild. Jag behövde göra intervjuer med skolledare från så många olika skolor som möjligt.

I intervjuerna deltog sammanlagt åtta personer: två från ett förskolerektorsområde, en från en F-3-skola, en från en F-5-skola, en från en F-9-skola och tre från gymnasieskolor och vuxenutbildning. Tre av informanterna är numera pensionerade. En av dessa arbetar vid en kommunal förvaltning, en annan har deltidsarbete. Sex personer var kvinnor, två var män. Alla arbetar eller har arbetat i Stockholmsregionen. En av de pensionerade informanterna hade uppdrag tidigare periodvis även i södra Sverige.

5.4. Genomförande

När jag väl hade bestämt mig för att använda intervjun som undersökningsmetod kom nästa steg i processen: Att tänka ut och formulera intervjufrågorna. För att senare bearbeta informanternas svar på ett uttömmande sätt var det viktigt att intervjufrågorna var logiskt uppbyggda, öppna för att kunna berätta om de egna erfarenheterna och tankarna, heltäckande när det gäller ämnet och lockande till reflektioner. De skulle beröra även till ämnet hörande teoretiska frågor.

Jag tog kontakt med de tilltänkta informanterna per e-mail eller vid personliga möten. I två fall lyckades jag inte få kontakt med informanterna. I ett tredje fall gick det bra efter några försök och det var just den informanten som förmedlade två andra informanter. En person tackade nej till förfrågan p.g.a. tidsbrist. Efter att ha kommit överens om ett datum för att göra intervjun mailades intervjufrågorna till informanterna för att de skulle kunna förbereda sig innan det faktiska mötet och formulera sina eventuella frågor om mina frågor.

Mötesplatserna för intervjuerna var olika: informanternas egna arbetsplatser, caféer, mitt eget hem. Oftast i lugn och i avskildhet, men i ett fall i en ganska livlig cafémiljö som - konstigt nog - inte upplevdes vare sig av min informant eller av mig som störande. Tidpunkten varierade mycket: Från förmiddagar genom lunchtid och eftermiddagar till sen kvällstid. Intervjuerna tog mellan en och en halv och två timmar i anspråk och de gjordes inom loppet av en månad.

Informanternas svar antecknades på papper. Inga band- eller videoupptagningar gjordes. (Jag har dåliga erfarenheter av att använda diktafon och tycker att det är svårare och mer tidkrävande att skriva rent intervjun från en inspelning än från anteckningar.) Efter transkriberingen skickades texterna till informanterna för eventuella kommentarer och korrigeringar.

Thomsson skriver att det är ovanligt att intervjuare ställer den självklara frågan till deltagarna om hur de upplever sitt deltagande (2010, s.24). Under intervjuerien inför denna uppsats behövde inte denna fråga ställas. Informanterna tog spontant upp i slutet av intervjutillfällena hur roligt de tyckte det var att prata om sina tankar och upplevelser omkring dynamisk pedagogik och om sitt eget ledarskap.

5.5. Analys av uppgifterna

Det finns fördelar och nackdelar med olika sätt att bearbeta informanternas svar, men jag är övertygad om att det viktigaste är att man själv är bekväm med den valda metoden och inte glömmer bort tillförlitlighetsfrågorna. För att vara säker på att jag inte hade glömt bort något eller missuppfattat något svar skickade jag de renskrivna intervjutexterna till informanterna för att de skulle kunna lämna sina synpunkter och rätta eventuella missuppfattningar. Att få tillägg, preciseringar och kommentarer till intervjutexterna fungerade som en kompletterande datainsamling. En av informanterna ville hellre träffas igen och personligen diskutera de oklara

punkterna. Medan jag höll på och skrev rent dessa nya intervjutexter återupplevde jag samtalsituationerna, rösterna, tonfallen, pauserna. Jag noterade att jag själv kommenterade intervjuerna med en ”Ja visst” eller en ”Ja, det är faktiskt sant”. Den hermeneutiska spiralen började – om än sakta, dock – komma i rörelse.

De rättade och kompletterade texterna lästes igenom en gång till. Det hade gått en ganska lång tid sedan intervjuerna vid det här laget och jag hade lite avstånd till texterna. Nu hade jag informanternas svar på hur de ser på frågan skolledare och dynamisk pedagogik.

I analysarbetets första del tittade jag på en intervjutext i taget, jag gjorde *lodrät analys*. Därefter fortsatte jag med *vågrät analys*. Begreppsparet *lodrät och vågrät analys* beskrivs av Thomsson (a.a., ss.151-158). Under den första delen av analysen var jag intresserad av vad informanterna säger en och en. Vad är det i deras svar som kan bringa klarhet i mitt sökande? I analysen bryter man upp en intervju till mindre bitar som senare kan jämföras i den vågräta analysen. Thomsson beskriver dem som rubriker och menar att under dem kan vi ”börja beskriva det vi funnit intressant. Under analysfasen betraktas och kallas ofta dessa rubriker för koder”(a.a., s.152). Widerberg använder begreppet *teman* i samband med analysarbete (2002, s.149). I den vågräta delen sökte jag det som var gemensamt och generellt gällande i informanternas svar. Jag var även nyfiken på om någon av informanterna hade annorlunda uppfattning om något jämfört med de andra.

5.6. Tillförlitlighetsfrågor

De utskrivna, och av informanterna korrigerade eller kompletterade intervjutexterna som ligger framför mig på skrivbordet är mitt empiriska material att vidare arbeta med. Är detta material tillförlitligt? När svaren antecknades och senare transkriberades gjordes egentligen en översättning: från talspråk (med dettas egna regler) till skriftspråk (med andra regler).

Utskriften är frusen i tiden och abstraherad från sin grund i ett socialt samspel. I en roman eller i en tidningsintervju får läsaren uppgifter om de rumsliga, sociala och tidsliga omständigheterna. Utskriften är däremot avtemporaliserad och ett levande samtal blir som en stillbild, det fryses i en skriven text. Den är en förvandling av en berättarform – muntlig diskurs – till en annan berättarform – skriftlig diskurs, säger Kvale (1997, s.152). Han nämner också att frågan om intervjuares *reliabilitet* ställs ofta inom intervjuforskning, men sällan nämns reliabiliteten hos den som skriver ut intervjuerna (a.a., s.150). I mitt fall handlar det om en och samma person, om mig, något som förenklar saken. Jag vet, och även läsaren förstår att allt som jag har skrivit är min förståelse, min tolkning, även om texterna har granskats av informanterna.

5.7. Etiska aspekter

Ur forskningsetisk synpunkt är det viktigt att informanterna samtycker. Alla informanter hade fått information om anledningen till intervjuerna innan tidpunkten bestämdes. De hade fått frågorna i god tid för att kunna förbereda sig och framföra sina synpunkter på upplägg och innehåll.

De etiska aspekterna blev synliga mycket tidigt i processen av uppsatsskrivningen. ”Är det viktigt att skolorna är identifierbara?” – frågade en av informanterna. Frågan påminde mig om en annan intervjudeltagare som under intervjutillfället antydde att det inte alltid är önskvärt att få en positiv uppmärksamhet offentligt. Samma person uttryckte sin önskan att få sin skola oidentifierad. Det var en självklarhet att oidentifiera skolan i uppsatsen enligt informantens önskemål. Alla namn är fingerade och ingen är nämnd vid sitt eget namn i denna studie. För att underlätta läsningen har jag valt att använda svenska namn i stället för siffror till alla informanter.

I min uppsats tog jag hänsyn till de fyra huvudkraven som Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer (Vetenskapsrådets hemsida, ss., 7, 9, 12 och 14, 2012-04-07, 23:22) omfattar:

- Informationskrav – Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte.
- Samtyckeskrav – Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.
- Konfidentialitetskrav – Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.
- Nyttjandekrav – Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.

Några ord även om utskriftens språkliga stil. Kvale (1997, s.153) nämner att intervjuutskrifter är ofta tråkiga att läsa: upprepningar, ofullständiga satsar, avvikelser från ämnet. Han menar också att skriva ut en intervju kan föra med sig etiska problem. Vissa intervjupersoner kan få en chock när de läser en intervju med sig själva. Den ordagrant utskrivna intervjutexten kan föreställa den intervjuade som osammanhängande, dålig eller osäker på att uttrycka sig nyanserad. Kvale varnar för det *oetiska* i att publicera osammanhängande och repetitiva intervjuutskrifter. Det kan stigmatisera personer eller grupper (a.a., s.158) menar han. Jag har inte stött på negativa reaktioner på intervjutexterna från informanternas sida. Min tredje informant, Anna skrev så här i sitt e-mail efter att ha fått granska intervjutexten: ”Det känns bra att få förtydliga vad jag inte uttryckt så klart när vi träffades.”

6. Resultat

Här redovisas resultaten från intervjuerna som genomförts med informanterna. Intervjufrågorna som användes är uppdelade i två grupper. Frågor i del I handlar om informanternas personliga historia när det gäller dynamisk pedagogik och om deras uppfattning om det. Jag var nyfiken på dessa personers tankar om hur dynamisk pedagogik hade haft påverkan på deras arbete som skolledare. Del II innehåller frågor som är riktade mer mot informanternas skolverksamhet där dynamisk pedagogik används eller användes. Alla ursprungliga frågor används inte här i resultatavsnittet. Frågor och svar som bedömdes sakna giltighet utelämnades, därmed blir resultatet tolkande. Den transkriberade texten presenteras inte heller i kronologisk ordning utan under frågeställningarna som rubriker. Detta för att inte trötta ut läsaren. Som nämndes tidigare är informanternas namn fingerade svenska namn. Längre svar försöker jag korta av utan att äventyra innebörden men för att underlätta läsningen. Eventuella kommentarer från intervjuerna och kompletterande frågor, samt viktiga begrepp kursiveras. I det här kapitlet används frågeställningarna som rubriker. Förutom dessa fyra rubriker finns även en femte för svar som är relevanta men inte kan sorteras under de andra rubrikerna. Svaren i den här gruppen handlar om behovet av ett nätverk.

6.1. Resultat

Den dynamiska pedagogikens inverkan på skolledarnas syn på sitt arbete

När informanterna berättar om sitt ledarskap under intervjuerna nämns ofta begreppen *förhållningssätt, synsätt*. Informanterna betonar ofta vikten av den dynamiska pedagogikens förhållningssätt. Ett förhållningssätt som alla intervjuade utgår ifrån i sin egenskap av skolledare. I intervjuerna framkommer vikten av det demokratiska perspektivet, informanternas uppfattning om ett demokratiskt synsätt i ledararbetet.

Det viktigaste är att få de demokratiska grunderna, det demokratiska synsättet att genomsyra verksamheterna som jag är ansvarig för. – Emma

Dynamisk pedagogik är ett förhållningssätt – ledarskap är skapande. Det är viktigt hur man bemöter andra. – Bosse

Informanternas intervjusvar, när det gäller deras uppfattning om alla individers rätt att uttrycka sig, speglar en respektfull människosyn. När informanten Sara berättar om *inkännande och iakttagande* – en av de fyra funktionerna hos ledare inom dynamisk pedagogik beskriver hon hur medvetet hon använder denna funktion i sitt arbete som ledare:

Jag är inspiratör och är mycket i min inkännande och iakttagande funktion utan att gå omkring på avdelningarna och göra observationer. – Sara

Jag har lyckats med att få med medarbetarna. Jag tror att det var tack vare min visade respekt för mina medarbetare. – Bosse

Det demokratiska synsättet finns med inte bara i relation mellan skolledare och medarbetare utan även mellan skolledare och elev. Citatet nedan vittnar om tidsandan på sjuttioalet när informanten genomförde tjänstetillsättningen på det sättet som det står beskrivet. En tid, när – som Lipschütz själv skrev det – ”gräsrotsdemokrati blev ... ett slagord” (2004, s.21).

När jag startade ett frigymnasium hade vi 7,5 tjänster att tillsätta. De sökande var med i workshops och eleverna var bisittare. Då kunde de se sina blivande lärare i ett tidigt stadium.
– Anna

Samtidigt som nästa citerade informant talar om ledarens förhållningssätt avgränsar hon ledare som inte har gått dynamisk pedagogik från dem som har gjort det. Här framträder det humanistiska synsättet, det genuina intresset för medmänniskan.

Det (*skillnaderna*) visar sig tydligast i ledarens förhållningssätt. Hos den som inte har gått dynamisk pedagogik kan det brista i inkännandet, i de öppna frågorna, i viljan/intresset att lyssna klart. Det viktigaste är att veta vilka frågor jag vill ställa. Jag skriver fortfarande upp frågorna. – Marianne

Det *skapande förhållningssättet* är ett av de tre förhållningssätten som den dynamiska pedagogiken vilar på. Flera skolledare nämner skapande, både i bemärkelsen av ett förhållningssätt och i bemärkelsen av en aktivitet. Här nedan visas några av de svar som handlar om skapande som förhållningssätt.

Att skapa ett bra klimat – det står högst på listan. Det är det som jag strävar efter. – Fredrik

Många ledare saknar det skapande. De tycker att det är flum. Det är dags att fundera över Ken Robinsons teori om kreativitet och lärande. – Marianne

I det sista citatet gör informanten återigen en åtskillnad mellan skolledare som inte har läst dynamisk pedagogik och dem som har gjort det. Hon pekar på en brist som de har som saknar kompetens i dynamisk pedagogik.

För att det ska bli möjligt att arbeta med dynamisk pedagogik som skolledare måste man börja med sin egen personlighet anser informanterna. Det *självpedagogiska förhållningssättet* och ledarens självinsikt och medvetenhet om sin egen roll hänger ihop.

Dynamisk pedagogik handlar om förhållningssätt som genomsyrar hela personligheten. Man går in i sig själv och hittar sin egen ton och takt. Därefter går man ut och är dynamisk pedagogisk ledare. Jag vet inte om man någonsin går ut ur denna roll (som dynamisk pedagogisk ledare), eftersom det är en reflektion/återspeglning av ett förhållningssätt snarare än en roll man träder in i. – Lotta

Jag försöker hitta mig själv, försöker vara autentisk som ledare. Dynamisk pedagogik är en del av mitt sätt att vara/leda – jag tänker inte direkt på det. – Camilla

En nyckel till ett möjligt arbete med dynamisk pedagogik för en skolledare är enligt min uppfattning att han/hon har anammat denna metods principer och har integrerat dem i sitt tänkande och i sina reflektioner. Som Bosse formulerade det: "... jag behöver inte tänka på det; det sitter i ryggmärgen".

På vilket/vilka sätt är det möjligt för en rektor/skolledare att arbeta med dynamisk pedagogik?

Vilka är de konkreta områden där det är möjligt för en rektor att arbeta med dynamisk pedagogik? Det visar sig att informanterna tänker i två spår: Att arbeta med vuxna/medarbetare och att arbeta med barn/elever. Alla informanter talar om arbetet med dynamisk pedagogik i personalgruppen, oavsett om de arbetade på 70-80-talet, har varit verksamma de senaste 14-15 åren eller är nya som ledare. Detta kan ske på flera olika sätt. Det kan vara kurser i dynamisk pedagogik för nyanställda, dynamisk pedagogiska övningar på APT- och nätverksmöten, på studiedagar eller vid handledning.

Hos oss får alla nyanställda grupper en introduktionskurs i Dynamisk pedagogik. När vi rekryterar informerar vi de sökande om vår introduktionskurs direkt. Vi har dynamisk pedagogiska övningar oftast på våra närverksmöten där representanter från de olika enheterna träffas och även på APT fast inte vid varje tillfälle. Genom att skapa förstår individen sig själv och därmed även gruppen. Gruppens betydelse understryker vi jämt! – Emma

Informanterna ger även beskrivningar av konkreta moment i övningar för att förklara hur dynamisk pedagogik används i personalgruppen.

Mest nytta av dynamisk pedagogik hade jag vid presentationer. När vi sitter i en cirkel och var och en berättar något om sitt liv med hjälp av färg och kriterier ser man människan! Individerna i gruppen blir nyfikna och engagerade. – Anna

Med vuxna på vårdutbildning: Bearbetningen, reflektionerna. Det var det som jag själv fastnade för. – Marianne

Vi satt alltid i Korda-sittning. Kulturen satt i väggarna. – Bosse

Informanter som inte var klara med sin utbildning när intervjuerna gjordes talade om sina planer när det gäller att arbeta med dynamisk pedagogik i personalgruppen. De vill påverka sina medarbetare och har en vision om att på deras arbetsplats alla går på utbildning i dynamisk pedagogik.

Det andra området att arbeta med dynamisk pedagogik är inom verksamheten med barn/elever. De intervjuade skolledarna kan arbeta själva i barngrupp eller med elever av olika anledningar. Exempelen här nedan är tagna från förskola, lågstadieskola och gymnasieskola.

Jag ville börja med barnen. – Sara

Reflektion är väldigt viktigt! Vi reflekterar redan med barn som är ett och ett halvt år! ". Tillsammans skapar de något med materialet, gemensamt reflekterar de över det de har gjort. – Emma

När en klass som inte "mådde bra" jobbade jag med dynamisk pedagogik hos dem. En gång per vecka träffades vi under 25-30 minuter i två halvklassgrupper under en längre period. Det

tog lite tid att vända attityden i klassen, men jag tror att det till slut lyckades i alla fall. Nu i årskurs tre mår barnen gott. – Camilla

Informanter som är nya som skolledare berättar om sina planer snarare än om praxis:

Jag skulle vilja bilda grupper med barn i åk 4 eller 5. Det skulle vara 5-10 barn/grupp och de skulle bildas på temadagarna eller på fritids. – Fredrik

Upplever skolledare hinder? Vilka är dessa? Vad är det som begränsar en skolledares arbete med dynamisk pedagogik?

Svaren är spretiga men för det mesta nämns yttre omständigheter som försvårar arbetet med dynamisk pedagogik eller innebär hinder när man är skolledare. Informanterna pratar om styrdokument, elevernas speciella ålder, ekonomiska beslut och den hierarkiska kulturen som skolan lever med. Två av de åtta informanterna – Emma och Fredrik – ser svårigheter i att förena ledarskap enligt dynamisk pedagogik och ledarskap i så kallad traditionell mening och pratar om en svår balansgång.

Jag kan inte alltid leva upp till den dynamiska pedagogikens ledarideal som demokratisk ledare. Ibland måste jag vara auktoritär. Jag har ju styrdokumentet att följa. Det är svårt. – Emma

Mindre lyckad var bearbetningen med gymnasieungdomar. De har lite tålamod med reflektioner. Deras ålder begränsar möjligheterna. – Marianne

Människors förväntningar på hierarkier och protester mot dessa hämmar inspirationen och kreativiteten. Energin går ofta åt till fel saker, eftersom hierarkier är något som människor inom en organisation motsätter sig i det tysta. Det är en osäkerhet om roller som råder. Hur kan en ledare vara en ledare utan att för den skull vara "förtryckande" och bestämma över ens tid? – Lotta

Informanten Lotta beskriver också svårigheten i att leda övningarna ensam – i synnerhet bland kollegor i sin egen verksamhet. Även en annan informant – Anna, med lång erfarenhet av rektorsbete med dynamisk pedagogik – tar upp frågan om att finna stöd i varandra för dem som arbetar med dynamisk pedagogiska övningar:

Senare när vi skingrades uppluckrades allt. När det inte fanns kollegor som jobbade på samma sätt längre. Man måste mötas för att hålla det hela vid liv. – Anna

Deltagarnas rädsla, osäkerhet och dåliga självförtroende tas upp som ett problem som försvårar arbetet med dynamisk pedagogik. Det kan uppfattas som ett inre hinder som ledaren måste ta itu med. Också deltagarnas negativa utdömande inställning innebär en stor utmaning för ledarens förmåga att skapa tillit i gruppen.

Det är också svårt att jobba med självförtroendet ibland. Att få medarbetarna att vilja ta ansvar och arbeta med sin medvetenhet kan också vara svårt. – Anna

Det var många som tyckte att det var flum och inte alls tyckte att det var något vi skulle syssla med, vuxna lärare. – Lotta

Kan den dynamiska pedagogiken bidra med något till ledarrollen i dagens skola/förskola?

Informanternas svar tyder på att de värdesätter flera delar i dynamisk pedagogik i sin yrkesutövning som skolledare: Först och främst vikten av ett *demokratiskt synsätt*. Detta är också något som kan kopplas direkt till läroplanen. Informanterna återkommer flera gånger till

frågan om demokrati i intervjuerna. I dynamisk pedagogik tittar man gärna på individen och på gruppen samtidigt. Man skulle kunna säga att dynamisk pedagogik har ett dubbelperspektiv.

Det som har fångat mig mest är gruppens betydelse och deltagarnas arbete – så utvecklas medlemmarna i samspelet. – Anna

Den humanistiska och respektfulla synen på människan är en självklarhet för en demokratisk ledare. I intervjuerna framkommer att enligt skolledarna är det viktigt att få med sig sin personal i processer och att alla har möjlighet att komma till tals utan att behöva vara rädda.

Den dynamiska pedagogikens demokratiska synsätt. Förskolan vilar på demokratins grund. Enligt vårt uppdrag skall barnens utveckling till ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar främjas i samarbete med hemmen. – Emma

Betoningen på demokratin. Alla kommer till tals, man ”förlöjlar” inte. – Bosse

Varje persons betydelse. Helheten får man bara genom summan av delarna. – Anna

Att man ska vara observant på olikheterna. Man ska låta individen i gruppen vara med i beslutet. Ledaren ger uppgiften – individerna i gruppen tar hand om utformandet. – Fredrik

Att lyssna, tydlighet, struktur, inte flum, bejaka, inte lägga sig i! – Bosse

Tillit är ett av de viktigaste begreppen inom dynamisk pedagogik. Att *skapa ett tillitsfullt klimat* är den största utmaningen ledaren i dynamisk pedagogik har. Samtidigt är det också den viktigaste uppgiften han eller hon ska kunna klara av. Detta hör självklart samman med ledarens demokratiska synsätt.

Jag vill nå den graden av tillit att personalen vågar vara skapande. Man får inte gå för fort fram och skrämna folk. – Anna

Tillit. Tillit och tilltro till skapande. Jag lyckades förmedla min utgångspunkt: Varje människas eget värde. – Anna

Informanterna betonar att det faktum att de hade eller har tagit till sig den dynamiska pedagogikens tre förhållningssätt: det självpedagogiska, det skapande och det samspelande, har varit/är ett stort stöd för dem i deras yrkesroll.

Tre viktiga delar som man hela tiden ska försöka ha med sig. ... Det var på kursen som jag fick ord på det och kanske också syn på det. Att hålla dem vid liv är viktigt! – Camilla (*Hon syftar på den dynamiska pedagogikens självpedagogiska, skapande och samspelande förhållningssätt.*)

Av dessa tre förhållningssätt är det *självpedagogiska* som nämns av merparten av informanterna som det viktigaste bidragande momentet till sitt skolledaruppdrag.

Det självpedagogiska förhållningssättet är oerhört viktigt. Många skolledare har svårt med det. Det är just det som jag har fastnat för i dynamisk pedagogik. Man måste jobba mycket med sig själv innan man börjar med att leda dynamisk pedagogiska pass eller kurser. Reflektioner är mycket viktiga! Inom vården har man mycket mer handledning än inom skolan. Det är viktigt att reflektera över sig själv! På min gymnasieskola hade vi handledning var 14:e dag. – Marianne

Den självpedagogiska vägen är så viktig att om man inte tar just den blir risken stor att man blir en despot (som ledare). Med despotiskt ledarskap menar jag att man blir krävande utan att vänta in andras olika takter, man kräver att medarbetarna håller den takt man själva har och behöver. – Lotta

Ett annat förhållningssätt som är bidragande i ett lyckat skolledararbete med dynamisk pedagogik är det *skapande förhållningssättet* enligt informanterna. Informanten Sara pekar på det faktum att även i styrdokument som läroplanen står att ”skapande arbete och lek är

väsentliga delar i det aktiva lärandet” (Lpfö 98 1998, s.6). En annan informant, Anna, berättar hur hon ville inspirera sina medarbetare att våga välja den dynamiska pedagogikens metod, då denna var ny på 70-talet.

Experimenterande. Jag brukade säga till mina lärare: Häng inte upp dig på boken. Det viktiga är inte att ni ska läsa ut boken, utan att eleverna lär sig för livet! – Anna

Den *planerande* funktionen, en av de fyra ledarfunktionerna som man i dynamisk pedagogik arbetar med, nämns också under intervjuerna. Dessa skolledare lägger stor tyngd på en mycket noggrann och målmedveten planering.

Oftast är jag i den planerande funktionen. Där ser jag stor likhet med Reggio Emilia-pedagogiken. – Emma

Den planerande funktionen är väldigt viktig: Att organisera, schemalägga, o s v. – Fredrik

Några av de intervjuade plockar fram delar av Kordaprofilens 21 målpunkter. De kan hitta stöd för sitt arbete i dessa punkter. *Engagemang och glädje*, samt *medmänskligt engagemang* är två delmåls punkter som kanske inte är helt självklara hos en rektor som inte har utbildat sig i Dynamisk pedagogik.

- Engagemang och glädje som går hand i hand med ansvar och medvetenhet.
- Självkänedom
- Gruppsamverkan
- Ledarattityden – Fredrik

- Tillit är viktigast
- Ledarattityden
- Engagemang, glädje
- Att stärka självförtroendet och självkänedom
- Medmänskligt engagemang – Marianne

- Engagemang och glädje och medmänskligt engagemang. – Bosse

Till sist en sammanställning som gjordes av en av rektorerna om vad som kännetecknar en skolledare som arbetar med dynamisk pedagogik.

Lågmäld profil.

Kontroll över planeringen.

Inkännande.

Dessa inslag kräver mycket energi och närvarande. – Camilla

Nätverk – diskussioner med kollegor

Att arbeta med dynamisk pedagogik som skolledare kräver mycket energi och närvaro. Flera informanter upplever det som svårt att arbeta med dynamisk pedagogik ensam och efterlyser stöd i form av ett kontaktnät, nätverk.

En annan vision är att bilda ett nätverk med ledare i dynamisk pedagogik. ... Vi borde bygga vidare på idén om nätverk! – Lotta

Att träffa personer som hjälper en att hålla den (*dynamisk pedagogiken*) vid liv är viktigt. Det är bra och viktigt att få vara i goda tankar. – Camilla

Ett annat sätt att underlätta arbetet är när det är två eller flera som arbetar med dynamisk pedagogik på en och samma arbetsplats. Informanten Sara berättar att en stor styrka i hennes arbete som förskolerektor är att hon, och informanten Emma har gått samma utbildning, att de "har varandra", de planerar tillsammans. (Sara syftar på att hon och Emma, som är arbetslagsledare, arbetar inom samma förskolerektorsområde.) En annan rektor (Bosse) berättar att i hans gymnasieskola under sjuttioalet var det flera i kollegiet som hade gått kurser eller utbildningen (*i dynamisk pedagogik*). Sara och Emma berättar att de har diskuterat dynamisk pedagogik med förskolechefen vid olika samtal och redovisningar. De har haft samtal om dynamisk pedagogik även med utbildningsförvaltningschefen. Sara berättar att hon har lyckats få en medarbetare att söka till en kurs i dynamisk pedagogik. Fredrik diskuterar dynamisk pedagogik med sin rektor (*han själv är biträdande rektor*) som är insatt i dynamisk pedagogik. Camilla diskuterar dynamisk pedagogik med sin man, som också är skolledare och arbetar med dynamisk pedagogik, men inte med andra skolledarkollegor. De (*som inte har gått utbildningen*) är inte så intresserade menar hon. Bosse och Lotta har samma erfarenheter.

6.2. Analys av resultat

Här vill jag knyta mina resultat till mina teoretiska perspektiv: Dewey och frågan om demokrati samt Buber och det mellanmänskliga. Min resultatanalys omfattar mina tolkningar av informanternas svar speglat i Deweys och Bubers tankar.

Dewey – demokrati, individ, grupp

Av intervjuavaren framgår att alla de intervjuade skolledarna kännetecknas av en stark vilja att vara demokratiska ledare och en klar medvetenhet om demokratibegreppet. Det demokratiska synsättet är en självklar utgångspunkt. Individ och grupp och samspelet mellan dem är väsentligt. Informanterna talar om vikten av att vara observant på olikheterna och låta individen i gruppen vara med i besluten (Fredrik) och att olikheter är tillgång (Emma). Man understryker varje persons betydelse och menar att helheten får man bara genom summan av delarna (Anna). Det uttrycks en tilltro till det demokratiska synsättet på liknande sätt som Dewey uttrycker det:

Demokratis grundval är tron på människonaturens möjligheter. ... Det är inte fråga om någon tro på att människor är fullkomliga, utan bara att de, om de får sin chans, kommer att utvecklas och successivt utbilda den insikt och klokhet som behövs för att leda den mänskliga samlevnaden (1998, s.148).

En av formuleringarna påminner om Deweys sätt att uttrycka sig i Mitt pedagogiska credo:

Jag tror på människors värde, på demokrati, därför vill jag leva upp till mitt ideal att vara demokratisk även om det kan vara svårt ibland i min chefsegenskap. – Emma

Eftersom dynamisk pedagogik arbetar med individen och gruppen är det inte så förvånande att informanterna upplever en liknande relation mellan individ och omvärld som Dewey beskriver det.²² Samspelet mellan individ och grupp betonas inom dynamisk pedagogik liksom Dewey betonar samspelet mellan individ och samhälle.

Det som har fångat mig mest är gruppens betydelse och deltagarnas arbete – så utvecklas medlemmarna i samspelet. – Anna

²² Se s.22 om Deweys dialektiska syn på individens utveckling genom ett samspel med sin omvärld.

Skolledarna berättar även om viljan att aktivera sina medarbetare och talar om att med hjälp av dynamisk pedagogik vill de komma fram till något tillsammans med sina medarbetare (Emma).

En av informanterna berättar om det inbyggda hierarkiska tänkandet och förväntningarna bland medarbetarna i sin skola, faktorer som försvårar hennes arbete med att aktivera dessa medarbetare för att få dem att tro på sin egen förmåga att kunna påverka och förändra (Lotta). Dewey varnar för situationer när aktivt medverkande inte tillåts i sin skrift *Demokratin och skolans organisation* som publicerades 1937 :

De länder som präglas av autokratiska styrelseformer är just de där man finner den medborgerliga andan minst utvecklad och hyser den största likgiltigheten för offentliga angelägenheter i motsats till de egna. ... Där man inte har något inflytande finns ingen känsla av personligt ansvar. Man nöjer sig med att följa föreskrifterna tillräckligt noggrant för att inte ådra sig några anmärkningar. Till de viktigare frågorna förhåller man sig passivt (s.153).

Informanterna ger en rad exempel på hur de arbetar med dynamisk pedagogik praktiskt – både med medarbetare och med elever eller barn och vad syftet är med detta arbete: att aktivera dem som individer i en grupp. De tillfrågade skolledarna vill att deras medarbetare ska upptäcka sina egna resurser, och de vill kunna se hur samspel utvecklas mellan gruppens individer.

Det praktiska övningsarbetet med dynamisk pedagogik sker genom skapande. Skapande och experimenterande är något som Dewey förespråkar t. ex. i *Mitt pedagogiska credo*, där han skriver om vikten av expressiva och konstruktiva aktiviteter (1998, s.44).

Genom att skapa förstår individen sig själv och därmed även gruppen. ... Den skapande delen är jätte viktig! Jag kan inte prata nog om vikten av att kunna skapa. – Emma

Utgångspunkten är varje människas eget värde. Man vill skapa tillit så att personalen vågar vara skapande, man vill få med sig medarbetarna att förstå att de är i processer. Att ”utveckla sin förmåga till kreativt skapande”, som det formuleras i Lpo 94 (1998, s.12), är lika viktigt för de vuxna i skolan som för eleverna.

Engagemang och glädje är två begrepp som finns bland Kordaprofilens delmål och nämns av flera av de intervjuade skolledarna. Skapande och experimenterande ska vara glädjefyllt. ”I den dynamiska pedagogiken ingår lustmomentet som en viktig faktor i verksamheten” menar Lipschütz (2004, s.113). I *Demokrati och utbildning* skriver Dewey om intressets roll i lärandet och menar att studier blir effektiva i den grad eleven inser att de har att göra med sådant som angår honom (1999, s.178).

Buber – självpedagogik, tillitsfullt klimat, möten

Informanterna är samstämmiga när de menar att alla tillfällen när man arbetar med dynamisk pedagogiska övningar måste föregås av noggrant arbete med sig själv. Självpedagogiskt förhållningssätt och ledarens planerande funktion är de moment som betonas här.

När man leder andra och arbetar med att hålla ihop grupper är det otroligt viktigt att själv genomgå en resa där man skapar en bild av sig själv. (Sara).

Förutsättningen för ett lyckat arbete med de skapande övningarna är att ledaren lyckas säkra ett tillitsfullt klimat i gruppen. Utan ett sådant klimat kommer inte öppna reflektioner, ärliga dialoger och samtal till stånd. Det behövs ett genuint intresse för sina medarbetare menar skolledarna i intervjuerna. De lyfter fram självkännedom, viljan att stärka självförtroende och självkännedom, medmänskligt engagemang, engagemang och glädje.²³ Detta vittnar om en

23 I sin C-uppsats skriver Petronella Borseman och Malin Stintzing att ett viktigt mål för lärarna i dynamisk pedagogik vid Stockholms universitet och i dramapedagogutbildningen på Västerbergs Folkhögskola är att stötta studenterna/deltagarna i

ansvarsfull syn på ledarskap. Redan vid början av sin intervju summerade Bosse vad dynamisk pedagogik innebär för honom som skolledare så här: "Att lyssna, tydlighet, struktur, inte flum, bejaka, inte lägga sig i!"

Det är mycket viktigt att känna in andras processer och var de befinner sig, då har man förmågan att på rätt sätt stödja och uppmuntra, utan att bli kvävande med orimliga krav! – Lotta

För att kunna skapa ett tillitsfullt klimat måste ett möte komma till stånd. Ett möte "mellan människor, antingen i full ömsesidighet, eller på sådant sätt att det utan vidare kan intensifieras och fullföljas till ömsesidighet; ty båda parter delaktighet är i princip ett ovillkorligt krav", menar Buber (1995, s.25). Under intervjuerna betonades hur viktigt det är hur man bemöter andra (Bosse), att man tänker på lyhördhet (Lotta), inkännande (Camilla), att man kan lyssna in (Camilla) och är medveten om att allas tankar är väsentliga (Emma). En annan informant menar att det viktigaste är att veta vilka frågor man vill ställa (Marianne).

Informanterna är medvetna om att när det gäller arbetet med medarbetarna krävs det mer än enbart omsorg om de anställda. När Buber skriver om ett *äkta samtal* menar han att den främsta förutsättningen för att det ska kunna komma till stånd är att "var och en inför sin samtalspartner menar just denna andra människa" (1995, s.43). Informanternas uppgifter talar om de intervjuade skolledarnas genuina intresse för människan. De tänker i relation mellan subjekt och subjekt, som Buber kallar Jag-Du och inte mellan subjekt och objekt, Jag-Det i Bubers benämning.

Möten är väsentliga. Utan en motpart som också vill mötas blir det inte något möte. De som inte är intresserade av sitt jobb vill inte mötas utan hittar på ursäkter. – Emma

När vi sitter i en cirkel och var och en berättar något om sitt liv med hjälp av färg och kriterier ser man människan! – Anna

Det händer att det äkta mötet inte kommer till stånd. När man inte accepterar den andre som partner, när man inte vågar eller vill bidra med sig själv eller när man upplever att den andre vill påtvinga en något av sitt eget jag kan man inte tala om äkta möte. Det är en sådan situation som informanten Lotta berättar om från sin egen arbetsplats. Hon menar att skolans hierarkiska tänkande gör att medarbetarna inte vågar agera mer fritt och mindre bundet:

Även Emma berättar om ett tillfälle när medarbetarna inte vågade säga nej till en kurs i dynamisk pedagogik och gick dit utan att egentligen vilja göra det.

Att mötas är inte alltid enkelt eller självklart även om det inte handlar om ovilja eller oförmåga att möta den andre:

Ibland när man möts tror man att man förstår varandra. Det är inte helt säkert. Vår personlighet och våra erfarenheter påverkar förståelsen. Så är det även med dynamisk pedagogik: Det kan finnas olika uppfattningar och tolkningar kring den beroende på vem man är. – Camilla

Informanterna nämner också begreppet *dialog* i samband med möten i skolans värld. Dialoger och möten i den bemärkelsen som Martin Buber beskriver är väsentliga. Med Bubers dialogfilosofi som bakgrund förklarar Aspelin *dialogiskt lärande*: Det rör sig om ett *ömsesidigt* skeende där den andres existens omfattas. Sådant lärande förutsätter såväl *närhet* till den andre (delad verklighet) som *distans* (möte mellan två skilda verkligheter) 2005, s.113).

sin verksamhet till att våga pröva sig fram. De ska få känna sig fria att uttrycka sig och kunna uthärda kaos i skapandeprocesser och att det inte finns något facit med rätt eller fel svar (2010, s.21).

7. Diskussion

Syftet med denna studie är att undersöka om ledarrollen i en resultatbaserad organisation som skolan är kan vara förenlig med den dynamiska pedagogiken och i så fall hur.

8 kvalitativa halvstrukturerade intervjuer gjordes med skolledare från förskolan, skolan och gymnasiet. Min förförståelse när jag började planera min uppsats var att de olika grupperna bland mina informanter har olika livsberättelser och erfarenheter men inom varje grupp finns det likartade upplevelser och reflektioner.

7.1. Resultatdiskussion

Här tänker jag resonera kring mina resultat och presentera de nya tankar och funderingar som uppkommit under uppsatsskrivningen. Fick jag svar på mina frågor om skolledares möjligheter att ha dynamisk pedagogik som redskap i sitt arbete? Kan man gå vidare och forska mer om ämnet? Hur i så fall? Skulle jag kunnat göra mer?

Det är inte så lätt att arbeta med det här ämnet. Vi är ganska få inom dynamisk pedagogik jämfört med andra pedagogiska kategorier. Jag har inga uppgifter om hur många personer som har genomgått dynamisk pedagogisk ledarutbildning sedan Kordainstitutet startades och hur många av dem som har varit eller är skolledare. Antalet skolledare med utbildning i dynamisk pedagogik är sannolikt lågt, något som gör att jag är osäker när det gäller giltigheten i min analys.

För enkelhetens skull vänder jag mig här åter till frågeställningarna i det föregående resultatkapitlet och börjar resultatdiskussionen med dem.

Den dynamiska pedagogikens inverkan på skolledarnas syn på sitt arbete

Informanternas uppfattningar visar stora likheter men även viss olikhet. Det demokratiska synsättet uppfattas så starkt att informanterna förklarar att dynamisk pedagogik inte är något man tänker på utan att den finns i en hela tiden, det sitter i ryggmärgen. För den dynamiska pedagogiken handlar ledarskap om ett förhållningssätt och inte om en roll! Detta ser informanterna som en distinktion i förhållande till skolledare som inte har dynamisk pedagogisk utbildning.

Två av de åtta informanterna ser däremot svårigheter i att förena ledarskap enligt dynamisk pedagogik och ledarskap i så kallad traditionell mening och talar om en svår balansgång. Men en tredje informant berättar att även Lipschütz hade förbättringsförslag, så oron är kanske större än faran för att någon skulle svika det demokratiska ledaridealet. En entusiastisk ledare konfronteras ibland med medarbetare som är rädda för nya arbetssätt, misstänksamma eller likgiltiga.

Viljan att upptäcka sig själv och det självpedagogiska förhållningssättet är en annan aspekt i jämförelsen med skolledare som inte har gått dynamisk pedagogisk utbildning. Av den dynamiska pedagogikens tre förhållningssätt är det just det självpedagogiska som informanterna talar med stor emfas om. Det är där dynamisk pedagogik börjar: Ledaren upptäcker sig själv, lär sig om sig själv först och finner sin styrka. Det självpedagogiska förhållningssättet hänger intimt ihop med viljan att vara en demokratisk ledare. Skolledarna uppfattar det som det viktigaste bidragande momentet för att kunna klara av sitt skolledaruppdrag på ett tillfredställande sätt. Det som förvånade mig var att informanterna talar gärna om den dynamiska pedagogikens självpedagogiska och även skapande förhållningssätt, men nämner inte lika ingående det samspelande förhållningssättet. Det är Anna som berättar att det som har

fångat henne mest är gruppens betydelse och deltagarnas arbete. Så utvecklas medlemmarna i samspelet, tillägger hon. Kan informanternas ställning i skolan som ledare innebära hinder för det samspelande förhållningssättet? Eller är det bara en slump att de samlade uppgifterna inte innehåller särskilt mycket ledtrådar i frågan? Det kanske vore intressant att återkomma kring detta... Den dynamiska pedagogikens demokratiska synsätt på den enskilda människan i gruppen tog ju informanterna upp. Det är i gruppen samspelet mellan individen och andra människor äger rum. När informanterna pratar om skapande tänker de på begreppet på två olika sätt. Den ena betydelsen är att skapa ett tillitsfullt klimat i gruppen där samspelet mellan individer äger rum. Tillitsfullt klimat är ett nyckelbegrepp som skolledarna med utbildning i dynamisk pedagogik tar med sig till skolan. Att skapa ett tillitsfullt klimat i gruppen uppfattas som en av de viktigaste uppgifterna en ledare inom dynamisk pedagogik har. Det finns svar som vittnar om svårigheter att skapa ett tillitsfullt klimat där deltagarna har tillräckligt självförtroende för att kunna utföra verbal bearbetning eller våga experimentera.

På vilket sätt är det möjligt för en rektor/skolledare att arbeta med dynamisk pedagogik?

Skolledarna ordnar fortbildningar med dynamisk pedagogiska övningar som kan ta flera tillfällen i anspråk eller enbart en sammankomst. I kvalitetsredovisningen för läsåret 2009-2010 på Sara och Emmas förskolerektorsområde står det att medarbetarna har fått kompetensutveckling i dynamisk pedagogik för att stärka gruppdynamiken i arbetslagen. Förskoleledningen menar att det handlar om personlig utveckling och insikten om att vi är sociala individer med behov av samspel.²⁴ Andra rektorer använder valda inslag från dynamisk pedagogik, som t ex att sitta i ring vid presentation, skapande, experimenterande, tidsramar eller reflektioner. De intervjuade skolledarna har antingen redan själva arbetat eller planerar att arbeta i barngrupp eller med ungdomar. Det som är förvånande i detta är inte bara att dessa skolledare tänker arbeta på ”verkstadsgolvet” utan att de väljer att arbeta med barn och elever och inte bara vuxna. Dynamisk pedagogik var nämligen ursprungligen tänkt att användas i grupper med vuxna. Med övningar som är anpassade till barns eller ungdomars ålder kan man naturligtvis arbeta även i barngrupper med dynamisk pedagogik. Ekholm m fl i Skolverkets forskningsöversikt Forskning om rektor tar upp ett framgångsrikt skolutvecklingsprojekt i USA (2000, s.35). I ”Accelerated Schools” måste rektorerna lära sig att hålla eleven i fokus, dela med sig av makten, skapa ett klimat där risktagande och undersökande förhållningssätt uppskattas. Han ska ta sig tid att samtala med elever och lärare. Beskrivningen skulle kunna passa en rektor som leder sin skola med dynamisk pedagogiska metoder.

Upplever skolledare hinder? Vad är det som begränsar en skolledares arbete med dynamisk pedagogik?

Det förvånande är att i det stora hela upplever skolledarna inte alldeles för stora, oöverstigliga hinder för att kunna arbeta med dynamisk pedagogik. Självklart finns det svårigheter av olika grad, men det är bara en informant som upplever allvarliga hinder i att kunna arbeta med dynamisk pedagogik i sitt eget kollegium. Arbetet med barngrupper är oproblematiskt även för henne. Informanten – som är arbetslagsledare – upplever skolans kultur med inbyggda förväntningar på hierarki som ett allvarligt hinder för att kunna verka som en demokratisk ledare. Denna kultur gör kollegorna osäkra om sina egna förväntningar om de olika rollerna när en ny situation uppstår vid en sammankomst med dynamisk pedagogiska övningar. På Skolverkets hemsida under fliken Forskning finns en serie intervjuer under rubriken *Tema Rektor*. Några tillfrågade experter svarar där på frågor som berör svårigheter rektorer tåmpas med i dag. Björn Ahlström från Umeå universitet menar att ”för att skapa en skola för alla krävs ett aktivt skolledarskap, ett ledarskap som arbetar såväl med skolans struktur som med den kultur som råder. Som ledare måste rektorn ta ett helhetsgrepp över de värderingar som genomsyrar skolan” (Skolverkets hemsida, 2011-06-06, 13:42).

²⁴ Redovisningen har jag bara i pappersform som jag fick av Sara vid intervjutillfället.

Av intervjuerna framkom även att eventuella svårigheter hos en informant inte nödvändigtvis behöver upplevas på samma sätt av andra: T ex hade Marianne svårt med experimenterande, men Anna upplevde det som positivt. Lotta nämner tidsangivelse som en svårighet. Senare beskriver hon i sin reflektion hur hennes uppfattning om tidsramar förändrades med tiden från något negativt till positivt.

Att leda en grupp är svårt och hinder kan ledarna finna även inom sig själva. Man kan uppleva ångest.

Att arbeta med individen i gruppen. Grupprocesser är svåra. Ibland spretar allt åt alla håll och till slut måste jag själv ta beslut. – Sara

Som det framkom i avsnitt 2.2, (Den dynamiska pedagogikens syn på ledaren) ställer Lipschütz många och höga krav på en ledare. Han skriver bl a att han eller hon ”bör inte komma till gruppen i dålig kondition” (1976, s.45-63). Man kan tycka att det är överdrivet, men informanternas egna erfarenheter snarare bekräftar vikten av varningarna som Lipschütz ger. Informanten Emma uppger att hon ångrar sig att hon genomförde en övningsserie när hon själv inte var i god form. Hon skulle ha avbokat passet, eller bytt tid för det, menar hon.

Om lönesamtal och dynamisk pedagogik: Innebär ansvaret för lönesamtal eller bedömningssamtal hinder för rektor att kunna arbeta med dynamisk pedagogik? Är de oförenliga? Det verkar inte så! Det som jag innan intervjuerna trodde var ett problem för skolledarna med ansvar för lönesättning visade sig stämma något bara i ett fall. Informanten Emma säger att hon vid lönesamtal måste gå ifrån dynamisk pedagogik och kommunicera styrdokument, helt enkelt. Andra informanter ser på frågan på ett annat sätt:

Kriterierna ska vara klara vid bedömningssamtal. Då ser jag inga problem. För övrigt hade även Dan förbättringsförslag! (Bosse)

Inte så svårt som man skulle föreställa sig. Jag trodde att det skulle bli svårt. ”Sätta prislappar på mina medarbetare?” – tänkte jag. Men vi har ju tydliga mål och kriterier. Det handlar inte om mig utan om medarbetaren. (Camilla)

Kan den dynamiska pedagogiken bidra med något till ledarrollen i dagens skola eller förskola?

En av den dynamiska pedagogikens viktigaste bidrag är dess *demokratiska synsätt* enligt mina informanter. Deras svar tyder på en stark vilja att leva upp till bilden av en ledare med respektfull syn på människan. ”Varje persons betydelse” – Anna –, att ”vara observant på olikheter” – Fredrik –, ”lyhördhet och samspel” – Lotta –, ”inkännande” – Camilla – är formuleringar som vittnar om det. Det är en stor utmaning med tanke på de stora förväntningarna som finns på en rektor i dag. Rektorer utövar inte bara det administrativa ledarskapet utan även det sociala ledarskapet, som handlar om den psykosociala arbetsmiljön, personalvård, trivselfrågor, m m. Staten kräver via styrinstrument som skollagen, läroplaner och Skolinspektionens granskningar, att rektor ska agera som pedagogisk ledare och kommunen kräver å sin sida ansvar för budget, ekonomi, personaladministration, o s v. Till följd av det fria skolvalet förväntas rektor att marknadsföra sin skola i konkurrens med andra, såväl kommunala som fristående skolor. Informanten Anna påminner om att även läroplanerna innehåller begrepp som demokrati, ansvar och en tillåtande atmosfär. Dessa begrepp är grundläggande också i den dynamiska pedagogiken. Anna menar att enligt den vanliga synen på en ledare är det ledaren som säger vad som ska göras och deltagarna utför det. Däremot, inom den dynamiska pedagogiken, är det deltagarna som ”äger” uppgiften, men det ska samtidigt vara en kommunikation.

Tillitsfullt klimat är nästa viktiga begrepp inom dynamisk pedagogik som informanterna värdesätter. Jeanette Gustafsson är en skolledare som har publicerat en artikel om sitt arbete

med dynamisk pedagogik i tidskriften DramaForum. Tyvärr kunde jag inte intervju Gustafsson men jag vill gärna citera ur hennes artikel. Hon beskriver hur hon, som rektor hämtar kraft från dynamisk pedagogik för att skapa ett öppnare skolklimat. Gustafsson menar att dynamisk pedagogik fyller en stor funktion i utbildning inom människoinriktade områden:

Att inte ta ställning utan att förutsättningslöst skapa kontakt med sin kreativitet, emotioner, dolda minnen stöder personlig utveckling, förmåga till samspel och lärande. Det kräver ett icke värderande förhållningssätt att möta individen där hon är. Inte där hon tror att ledaren förväntar sig att hon ska vara (2009, s.21)!

Som skolledare har man alltså stora möjligheter att förverkliga sitt uppdrag att forma en sådan kultur (tillitsfullt klimat) i skolan att den stimulerar till delaktighet både inom kollegiet och bland eleverna med hjälp av dynamisk pedagogik. Man får inte glömma bort att engagemang och glädje är viktiga delmål i Kordaprofilen och kan innebära ett värdefullt bidrag till skolans arbete. Att ställa frågor på rätt sätt, och att reflektera är viktiga delar av den dynamiska pedagogiken tycker Emma, Lotta och Marianne.

Den dynamiska pedagogikens *självpedagogiska, skapande och samspelande förhållningssätt* är också bidrag till en skolledare i dennes arbete som pedagogisk ledare.

Jag var nyfiken på hur skolans olika styrdokument påverkar möjligheterna att leda enligt den dynamiska pedagogikens metodik. Informanten Anna säger att även deras (gymnasieskolans) läroplan, Lpf 94, innehåller en mängd begrepp som finns inom dynamisk pedagogik: demokrati²⁵, ansvar och en tillåtande atmosfär. Emma förklarar att enligt förskolans uppdrag skall barnens utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar främjas. Sara berättar att i sin presentation av dynamisk pedagogik inför kollegiet utgick hon ifrån Lpfö 98 (Redan nämnt på s.37). På så sätt kunde alla lätt ta till sig och acceptera dynamisk pedagogik. Hon tycker att det var viktigt att poängtera att det handlar om en metod i verksamheten och inte någonting vid sidan om. Grundskolans läroplan Lpo 94 innehåller också begrepp som respekt för andra människors egenvärde²⁶, utforska²⁷, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra²⁸, tillit till sin egen förmåga²⁹, reflektera över erfarenheter³⁰, förmåga till kreativt skapande³¹. Dessa begrepp är bara några få av dem som står i läroplanerna och stämmer väl överens med den dynamiska pedagogikens begreppsapparat.

De flesta av informanterna talar om något inneboende, någonting som sitter i ryggmärgen, något som bara finns när de berättar om att arbeta med dynamisk pedagogik. Emma förklarar framgångarna med dynamisk pedagogik på sin arbetsplats med tre andra faktorer: Ledningsgruppen visste varför de ville göra det som de påbörjade, de förberedde sig väldigt noggrant och de har ett bra samarbete inom ledningsgruppen. Det är i hennes ledningsgrupp där

²⁵ I Lpfö 98 står följande: "Förskolan vilar på demokratins grund" (s.3), i Lpo94 och i Lpf 94: "Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund." (s.5) och (s.3).

²⁶ Begreppet "varje människas egenvärde" finns i Lpfö 98 (s.3), i Lpo 94 (s.5) och i Lpf 94 (s.3).

²⁷ I Lpfö 98 kan man läsa om "utforskande, nyfikenhet och lust att lära" (s.8), i Lpo 94 om att eleverna "lärt sig att utforska" (s.9) och i Lpf 94 att eleven "ökar sin förmåga att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl empirisk kunskap och kritisk analys som förnuftsmissiga ... överväganden" (s.9).

²⁸ I Lpfö 98 står att barn "utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp" (s.9), i Lpo 94 kan man läsa att elever ska kunna "arbeta både självständigt och tillsammans med andra" (s.11) och enligt målen i Lpf 94 ska elever "utveckla förmågan att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra" (s.9).

²⁹ Lpfö 98:s formulering är "barnen utvecklar en förståelse för sig själva", i Lpo 94 står det att "varje elev utvecklar tillit till sin egen förmåga" (s.11) och i Lpf 94 att "eleven är medveten om sig själv som person" (s.10).

³⁰ Barn och elever ska lära sig att reflektera enligt skolplanerna. (Lpfö 98, s. 9, Lpo 94, s.12, Lpf 94, s.9)

³¹ Skapande förmåga Lpfö98 (s. 9), Kreativt skapande (Lpo 95 s.12), undervisningen skapar en "balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper" (Lpf 94, s.12).

två har utbildning i dynamisk pedagogik och kan leda övningarna tillsammans. Att kunna vara två för att leda övningarna har ett stort värde anser flera av informanterna och är önskvärt, även om det är svårt att förverkliga. Informanterna talar om behovet av ett nätverk för att få krafter att arbeta vidare. Att träffa personer som hjälper en att hålla det vid liv är viktigt, menar en av rektorerna, Camilla.

Nedan försöker jag sammanfatta mina tolkningar i resultatdiskussionen: Det gemensamma för de intervjuade skolledarna är att deras svar vittnar om en stark inverkan av den dynamiska pedagogiken när det gäller deras ställningstagande för ett demokratiskt ledarskap. De betonar metodens självpedagogiska, skapande och samspelande förhållningssätt och vikten av att skapa ett tillitsfullt klimat i gruppen trots de eventuella svårigheter som kan uppstå. Ett tillitsfullt klimat i skolan format med hjälp av dynamisk pedagogik stimulerar till delaktighet både inom kollegiet och bland eleverna.

Skolledarna arbetar på en rad olika praktiska områden med dynamisk pedagogik. De arbetar med vuxna/medarbetare och ordnar fortbildningar med dynamisk pedagogiska övningar som kan ta flera tillfällen i anspråk eller bara en sammankomst. De intervjuade skolledarna har antingen redan själva arbetat eller planerar att arbeta även i barngrupper eller med ungdomar. Skolledarna upplever inte alldeles för stora, oöverstigliga hinder för att kunna arbeta med dynamisk pedagogik. En informant – som är arbetslagsledare – upplever sin egen skolas kultur med inbyggda förväntningar på hierarki som ett allvarligt hinder för att kunna verka som en demokratisk ledare och arbeta med dynamisk pedagogik i kollegiet. De flesta informanter ser det inte som problematiskt att behöva ha ansvar för bedömningssamtal. Om kriterierna är klara vid bedömningssamtal ser de inga problem.

Informanterna ser stöd i de olika skolformernas läroplan (Lpfö 98, Lpo 94 och Lpf 94). Begreppen som används i läroplanerna och är väl förenliga med den dynamiska pedagogikens principer finns under rubrikerna *Värdegrund och uppdrag*, *Normer och värden*, *Kunskaper* och *Elevernas ansvar och inflytande*.

Syftet med denna studie är att undersöka om ledarrollen i en resultatbaserad organisation som skolan är kan vara förenlig med den dynamiska pedagogiken och i så fall hur. Nu vill jag lyfta ut begreppen ”resultatbaserad organisation” och ”den dynamiska pedagogiken” ur syftesformuleringen. Tidigare i studien (s.19) presenterades hur skolor arbetar med sina dokument *Arbetsplan* och *Kvalitetsredovisning*. Som underlag till *Kvalitetsredovisningen* använder man enkätsvar bl. a. från skolans elever. Enkäternas rubriker och påståenden utgår ifrån läroplanerna. Detta faktum och tankar från informanterna i studien (se s.44) gör att det inte blir så svårt att upptäcka tankar och begrepp som stämmer väl överens med dem som är grundläggande inom dynamisk pedagogik. Här följer några exempel för att belysa detta: ”De vuxna bemöter mig på ett respektfullt sätt”, ”Jag känner mig trygg i skolan”, ”Jag får vara med och påverka innehållet i undervisningen”, ”I skolan samarbetar jag med andra elever”, ”Jag pratar om mitt lärande i skolan”(Huddinge kommuns hemsida, 2012-06-10, 11:30). Kan det vara så att den ”resultatbaserade organisationens” – skolans – styrdokument innebär snarare stöd än hinder för att kunna arbeta med den dynamiska pedagogiken metod? Det vore intressant att kunna läsa en jämförande undersökning som har större fokus på förhållanden mellan skolornas systematiska kvalitetsarbete och dynamisk pedagogik än den här uppsatsens ramar har tillåtit.

7.2. Metoddiskussion

Att hitta informanter var inte enkelt. Det var en ganska tidskrävande procedur, inte alltid så lätt som jag trodde innan jag började. I vissa fall fanns det bara ett namn att utgå ifrån, något som innebar ett sökande likt en detektivs arbete. Dynamisk pedagogik kan man läsa bara på Stockholms universitet. Den är inte bland de största ämnena på lärarutbildningen och skolledare

hör inte heller till majoriteten av de studerande. De flesta som har läst dynamisk pedagogik undervisar eller arbetar i någon form av skola, men det är en liten del av dem som har ledarbefattning. I sökandet använde jag privata kontakter och fick hjälp av mina två kurslärare Eva Borseman och Monica Findahl samt även av kurskamrater. Dessutom förmedlade en av informanterna ytterligare kontakter.

Att sammanställa en lista med intervjufrågor är krävande, upplevde jag. Även om jag diskuterade mina frågor med mina kurskamrater och min handledare fick jag bearbeta dem två gånger under intervjuperioden.

Thomssons bok, *Reflexiva intervjuer*, har varit ett stort stöd i förberedelserna inför mina intervjuer. Jag var orolig angående antalet intervjuer medan jag försökte hitta informanter. Thomsson menar att "i syfte att skriva en C-uppsats tycks mellan fem och tio intervjuer vara en lagom mängd, möjligt att hantera inom den begränsade tid som finns att tillgå" (2010, s.56). Kvale överlämnar bedömningen till uppsatsförfattaren i sitt svar på frågan om antalet informanter: "Intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du vill veta (1997, s.97)."

Mötena med ibland helt främmande människor var spännande, intressanta och berikande. Två av informanterna var mina före detta arbetskamrater, två var kurskamrater och fyra personer var helt okända. Att träffa okända människor och under en kort tid skapa en stämning som underlättar för informanten att öppna sig och berätta om sitt liv och sin yrkeskarriär ställer krav på intervjuaren. Men det måste poängteras att även informantens sätt att bemöta intervjuaren bidrar till stämningsskapandet. Widerberg konstaterar följande: "När det gäller att genomföra intervjuer är det viktigt att rent generellt inse att det också handlar om personkemi. Vissa personer gillar man och får bra kontakt med, andra gillar man inte, vilket kan försvåra kontakten. Och detsamma gäller naturligtvis för intervjupersonerna (2002, s.114)."

Jag upplevde det som värdefullt att kunna träffa informanterna personligen och inte behöva nöja mig med att intervju dem per telefon eller e-mail. Den personliga rösten, taltempo, de egna gesterna, allt detta bidrog till att skapa en mer nyanserad bild av de informanter som jag inte kände från tidigare. Fyra av mina informanter kunde ta emot mig på sin arbetsplats i sitt eget arbetsrum. Hur rummet är möblerat, vilka böcker informanten tar fram från sin bokhylla och rekommenderar, vilka inredningsplaner hon har för sin förskolas ateljé som hon berättar om för mig, m.m.; allt detta gav ytterligare nya dimensioner till min uppfattning.

Inför intervjuerna bestämde jag mig för att vara neutral och inte påverka informanterna med mina personliga kommentarer eller ens med bifall. Hur naiv jag var! Jag hade i flera fall liknande bakgrund, erfarenheter eller upplevelser som informanterna. Men framförallt hade vi vårt stora intresse för dynamisk pedagogik som var den gemensamma nämnaren! Hur kunde jag glömma bort att intervjun är en intersubjektiv händelse. I synnerhet när två personer talar om ämnen av gemensamt intresse. Intervjupersonernas uttalanden skapas tillsammans med intervjuaren vars frågor leder fram till de aspekter av ämnet som den intervjuade kommer att uppmärksamma, och hans aktiva lyssnande till och uppföljning av svaren bestämmer delvis samtalsförlöpp (Kvale, 1997, s.167).

Det var inte helt självklart att jag, som forskare, skulle kunna förutse en möjlig negativ konsekvens av en positiv beskrivning i en C-uppsats *innan* önskan om anonymitet ställdes från en av informanterna. Ingen skada har skett, men det blev en stark påminnelse om det som Sapsford & Evans varnar för enligt Bell (2000, s.40); nämligen att det är forskarens ansvar att i förväg tänka ut alla eventuella negativa bieffekter och vidta åtgärder för att kunna undanröja dessa effekter.

Flera gånger under intervjuerna hade jag en inre reflektion, en undran om jag var en bra intervjuare, en bra lyssnare. Hade jag verkligen förmågan att locka fram relevanta och intressanta svar? Säkert gjorde jag några fel, men ju fler intervjuer jag gjorde klara, desto mer

avslappnad blev jag. Jag läste igenom mina anteckningar efter intervjuerna och blev påmind om att jag ibland hade varit okoncentrerad eller kanske styrande. Widerberg nämner personliga, inlärda egenskaper och upptränade färdigheter som gör en intervjuare skicklig. "Är man en social person, som är intresserad av andra människor, har lätt för att lyssna, är orädd och vänlig – då har man en bra plattform att stå på som intervjuare" skriver hon (2002, s.101). Att genomföra en intervju är ett hantverk, följaktligen kan man träna upp sin förmåga som intervjuare.

8. Referenslista

Böcker:

Aspelin, Jonas (2005). *Den mellanmännsliga vägen*. Stockholm: Östlings Bokförlag Symposion

Aspelin, Jonas (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Aspelin Jonas, Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Backman, Jarl (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur

Bell, Judith (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Björndal, Cato (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB

Buber, Martin (1995). *Det mellanmännsliga*. Ludvika: Dualis

Dewey, John (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos

Dewey, John (1998). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur

Ekholm, Mats, Blossing, Ulf, Kåräng, Gösta, Lindvall, Kerstin, Scherp, Hans-Åke (2000). *Forskning om rektorn. – En forskningsöversikt*. Skolverket, Stockholm: Liber distribution

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan
Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB

Granér, Rolf (1991). *Arbetsgruppen. Den professionella gruppens psykologi*. Lund: Studentlitteratur

Granström, Kjell (2000). *Dynamik i arbetsgrupper*. Lund: Studentlitteratur

Kjellqvist, Else-Britt (2001). *Ledaren på den inre scenen*. Stockholm: Carlsson Bokförlag

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur

Lipschütz, Dan (1976). *Samspel i grupp*. Stockholm: Wahlström&Widstrand

Lipschütz, Dan (2004). *Dynamisk Pedagogik*. Edita Västra Aros: Kordaföreningen

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

Rogers, Carl (1975). *Människor i grupp – Om encountergrupper*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Silver, Birgitta (2011). *Karneval i klassrum – kunskap på hjul*. Åbo: Åbo Akademis Förlag

Svedberg, Lars (2003). *Grupp-psykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur

Thomsson, Heléne (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Thylefors, Ingela (1998). *Ledarskap i vård, omsorg och utbildning*. Stockholm: Natur och Kultur

Trost, Jan (1994). *Enkätbok*. Lund: Studentlitteratur

Trost, Jan (2008). *Att skriva uppsats med akribi*. Lund: Studentlitteratur

Vaage, Sveinung (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser i Olga Dysthe (red.): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur

Uppsatser:

Borseman, Eva (2007). Dynamisk pedagogik. (CD-uppsats) Lärarhögskolan i Stockholm, Institution för samhälle, kultur och lärande

Borseman, Petronella & Stintzing (2010). Dynamisk pedagogik och Dramapedagogik. (C-uppsats) Akademin för utbildning och ekonomi, Högskolan i Gävle

Offentligt tryck:

Lpf 96 (2006). Stockholm: Skolverket, CE Fritzes AB

Lpfö 98 (2009). Stockholm: Skolverket, CE Fritzes AB

Lpo 94 (1998). Västerås: Skolverket, CE Fritzes AB

Rektorsprogrammet (2010). Stockholm: Skolverket, Fritzes AB

Manus:

Studiehandledning Självständigt arbete, UE6001 Examensarbete på grundnivå 15 hp
Vårterminen 2011, Stockholms universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap med
inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner

Kvalitetsredovisning för läsåret 2009-2010 Handen enhetens förskolor, Haninge kommun

Uppslagsböcker:

Nationalencyklopedin, (1995). Band XVI. Höganäs: Bra Böcker AB

Webbsidor:

Förordningar. <http://www.skolverket.se/sb/d/4466>, 2011-06-11 kl 20:43

Grundskoleförordning (1994:1194) Källa: [Regeringskansliets rättsdatabaser](http://www.regeringskansliets.rattsdatabaser.se). Uppdaterad:
t.o.m. SFS 2010:1036. <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19941194.htm>, 2011-06-02 kl 21:21

Kvalitetsredovisning 2010/2011 och Planeringsdokument 2011/2012 För Österleds RO
http://www.huddinge.se/Global/kvalitetsguiden/forskola_och_skola/Kvalitetsredovisningar/Redovisning_per_grundskola/osterleds_ro_kr_ap_10_11.pdf, 2012-06-10, kl 11:30

Om rektorsprogrammet. <http://www.skolverket.se/sb/d/3371>, 2011-02-24 kl 21:59
Rektorers arbetsmiljö. http://www.av.se/dokument/Press/Rektorers_arbmil.pdf, 2011-06-15 kl 23:42

Rektors ansvar för uppföljning och måluppfyllelse – ett stödmaterial för rektorer och
förskolechefer om att utveckla verksamheten. Skolverket, <http://www.skolverket.se>, 2011-06-02
kl 21:33

Rektors ansvar i författningarna. (Senast granskad 24 augusti 2009) Skolverket,
Utbildningsavdelning <http://www.skolverket.se/sb/d/2957>, 2011-04-19 kl 20:26

Rektors ledarskap. En granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad måluppfyllelse.
(2010). Skolinspektionens rapport 2010:15 Diarienummer 40-2010:71 Stockholm
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/rector/kvalgr-rector-slutrapport.pdf>, 2011-06-04 kl 13:19

Tema Rektor. <http://www.skolverket.se/sb/d/4535>, 2011-06-06 kl 13:42

SACO, jobb och utbildning <http://www.saco.se/>, 2011-06-01 kl 23:30

Yrkesinformation. Yrken A-Ö. Rektor. (Senast granskad 2007-09-26) Arbetsförmedlingen,
<http://www.arbetsformedlingen.se/yrkena-o/> (Redaktionen för yrkesinformation, 2007-09-26
Vid synpunkter på texten: yrkesinformation@arbetsformedlingen.se) 2011-05-29 kl 15:27

Huddinge kommun, <http://www.huddinge.se>, 2011-06-02 kl 22:17

Riksdagen, <http://www.riksdagen.se/webbnav/index>, 2011-06-15 kl 21:08

Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer,
http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf, 2011-04-07, 23:22

Wahlström, Ninni: *Skolan i spänningsfältet mellan individualism och gemenskaper*.
<http://www.skolaochsamhalle.se> 2011-02-15, kl 13:32

Tidskrifter:

Gustafsson, Jeanette (2009). En rektors redskap att skapa tillit. *Dramaforum*, Nr 1, ss. 20-21.

Böcker och en uppsats som jag inte refererar till i uppsatsen men gav mig idéer och inspiration:

Ejvegård, Rolf (2009). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur

Jarrick, Arne & Josephson, Olle (1996). *Från tanke till text – En språkhandbok för uppsatsskrivande studenter*. Lund: Studentlitteratur

Nylén, Ulrice (2005). *Att presentera kvalitativa data*. Malmö: Liber

Sternudd, Mia Marie F (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 88

Artikel som jag inte har läst men gör en sekundär referens till:

Thylefors, Ingela & Kylén, Sven (1989). Strukturmedveten och behovsanpassad behandling av jagsvaga – En modell. *Psykisk hälsa* Nr 3,

8. Bilagor

Bilaga 1

Utdrag ur Lpo 94

2.8 REKTORS ANSVAR

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen (Lpo 94, 1998, s.18-19). Rektorn ansvarar för att en lokal arbetsplan upprättas samt för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och till målen i skolplanen och den lokala arbetsplanen. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas,
- skolans arbetsmiljö utformas så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, t.ex. bibliotek, datorer och andra hjälpmedel,
- undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver,
- kontakt upprättas mellan skola och hem, om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan,
- resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör,
- undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet,
- ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen. Sådana kunskapsområden är exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger,
- samarbetsformer utvecklas med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja varje elevs mångsidiga utveckling och lärande,
- samverkan kommer till stånd med förskolan för att skapa förutsättningar för en samsyn och ett förtroendefullt samarbete,
- formerna för samarbete mellan skolan och hemmen utvecklas och att föräldrarna får information om skolans mål och sätt att arbeta och om olika valalternativ,
- samverkan med skolor och arbetslivet utanför skolan utvecklas så att eleverna får konkreta erfarenheter av betydelse för deras val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning,
- den studie- och yrkesorienterande verksamheten organiseras så att eleverna får vägledning inför de olika val som skolan erbjuder och inför fortsatt utbildning,
- personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter,
- skolans internationella kontakter utvecklas,
- skolpersonalen får kännedom om de internationella överenskommelser, som Sverige har förbundit sig att beakta i utbildningen.

Bilaga 2

Intervjufrågorna till skollädaarna

Del I. Ditt ledarskap och dynamisk pedagogik

1. Ledarskap enligt dynamisk pedagogik och ledarskap i så kallad traditionell mening. Hur ser du på detta begreppspar?
2. Vilken del/vilka delar av den dynamiska pedagogiken är den/de viktigaste just för dig i din ledarroll?
3. De mest relevanta och viktigaste delarna av Kordaprofilen för en skollädaare i din mening:
 - 3.1 Med vilka delar av Kordaprofilen har du eller har du haft svårigheter?
 - 3.2 Vika delar är/var tidigare till hjälp?
4. Hur upplevde du den dynamiska pedagogikens fyra ledarfunktioner i ditt arbete som skollädaare? (planerande, stimulerande, iakttagande och inkännande samt deltagande)
5. Vad anser du om den dynamiska pedagogikens självpedagogiska, skapande och samspelande förhållningssätt kopplade till en skollädaares arbete?

Del II. Du och din verksamhet

1. Visioner efter en avslutad utbildning i dynamisk pedagogik och vardagens verklighet: Hur ser du på relationen mellan dem generellt?
2. Ville/vill du förverkliga något meg hjälp av dynamisk pedagogik? I så fall vad?
3. Om du presenterade dina idéer inför kollegiet, hur var mottagandet av din presentation?
4. Vilka delar av dynamisk pedagogik trodde du då att du skulle kunna använda praktiskt i ditt arbete?
 - 4.1 Vad har du lyckats med? Varför gick det bra? Vilka faktorer var till din hjälp?
 - 4.2 Vad har du inte lyckats med? Vad berodde de på, anser du? Vad eller vilka var hindret/hindren?
5. Lönesamtal/bedömningssamtal i förhållande till dynamisk pedagogik. Ser du en motsättning här och i så fall hur hanterar du den?
6. Har du diskuterat dynamisk pedagogik bland dina skollädarkollegor?
7. Något som jag inte frågat om?



**Stockholms
universitet**

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se