

# Eolus – skolutveckling genom lärande samtal?

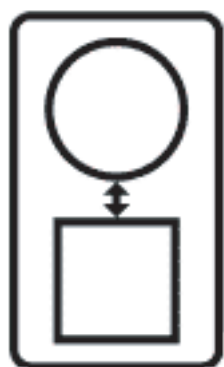
---

*Pär Larsson och Ulrika Tillberg*

IMIT WP: 1999\_104

Datum: 1999.01.01

Antal sidor: 35



**IMIT**

INSTITUTE FOR  
MANAGEMENT OF  
INNOVATION AND  
TECHNOLOGY

# **Eolus – skolutveckling genom lärande samtal?**

Utvärdering av Svenska Kommunförbundets  
satsning på gruppstöd för skolchefer

*Pär Larsson och Ulrika Tillberg*

IMIT vid Handelshögskolan  
Box 6501  
113 83 Stockholm  
Tel: 08 - 736 90 00

Januari 1999  
IMIT-rapport 99:104

# Innehåll

SAMMANFATTNING \_\_\_\_\_

1. BAKGRUND OM EOLUS OCH SKOLCHEFSNÄTVERKET \_\_\_\_\_

2. UTVÄRDERINGENS SYFTE OCH GENOMFÖRANDE \_\_\_\_\_

3. RESULTAT FRÅN INLEDANDE ENKÄT \_\_\_\_\_

3.1 Stort behov av erfarenhetsutbyte \_\_\_\_\_

3.2 Man ville mycket och hade höga förväntningar \_\_\_\_\_

3.3 Centrala men oklara begrepp \_\_\_\_\_

3.4 Stöd, trivsel och allmän livskvalitet \_\_\_\_\_

3.5 Kommentarer till den inledande enkäten \_\_\_\_\_

4. RESULTAT FRÅN INTERVJUER EFTER HALVA UTBILDNINGEN \_\_\_\_\_

4.1 Synen på skolutveckling \_\_\_\_\_

4.2 Skolchefens roll i skolutvecklingen \_\_\_\_\_

4.3 Eolus och skolutveckling \_\_\_\_\_

4.4 Att få kliva ur rollen \_\_\_\_\_

4.5 Kommentarer och nya frågor \_\_\_\_\_

5. RESULTAT FRÅN INTERVJUER VID SISTA GRUPPTRÄFFEN \_\_\_\_\_

5.1 Viktiga teman och största behållningen \_\_\_\_\_

5.2 Vad är gruppstödet för stöd? \_\_\_\_\_

5.3 Hur vet man om det går framåt? \_\_\_\_\_

5.4 Kommentarer till intervjuerna efter utbildningen \_\_\_\_\_

6. RESULTAT FRÅN SLUTENKÄTEN \_\_\_\_\_

6.1 Fått hjälp i rollen... \_\_\_\_\_

6.2 ...men inte förändrats som person \_\_\_\_\_

6.3 Startat nya aktiviteter? \_\_\_\_\_

6.4 Förändringar under utbildningen \_\_\_\_\_

6.5 Innehåll, stöd och krav i gruppsamtalen \_\_\_\_\_

6.6 Ledarrollen \_\_\_\_\_

6.7 De som hoppat av utbildningen \_\_\_\_\_

7. DISKUSSION OCH SLUTSATSER \_\_\_\_\_

7.1 Grupprocessen \_\_\_\_\_

7.2 Stöd för avlastning eller skolutveckling? \_\_\_\_\_

7.3 Kravlöshet på den osynliga agendan \_\_\_\_\_

7.4 Från individuellt till organisatoriskt lärande \_\_\_\_\_

7.5 Slutsatser och förslag till förändringar \_\_\_\_\_

LITTERATUR \_\_\_\_\_

## Sammanfattning

Eolus är en satsning på nätverk och gruppstöd för skolledare och skolchefer. Satsningen ingår som en del i Svenska Kommunförbundets arbete med att stödja och påskynda utvecklingen av skolan, och är ett delprojekt i skolsatsningen "En satsning till två tusen". Denna utvärdering omfattar Eolus för skolchefer under 1998. Syftet var att skolcheferna "utifrån sin egen praktik, genom seminarier, lärande samtal, reflektion och dokumentation, skulle få stöd att påskynda och stödja den pågående skolutvecklingen". En utgångspunkt var att skolchefer behöver "ompröva sina föreställningar och tankar om hur skolan skall ledas och styras". Målet var att skolcheferna skulle uppleva att de bättre förstår sin nya roll, uppleva att de bättre kan ge underlag till politikerna, samt känna sig bättre rustade att leda och utveckla skolan till en lärande organisation.

Eolus omfattade 1998 cirka 130 skolchefer som indelade i grupper om 6 - 8 personer träffades under två dagar vid fyra tillfällen under året för diskussion och gruppstöd. I varje grupp fanns en erfaren samtalsledare. En utgångspunkt var att skapa frihet att lära nytt genom att deltagarna kommer från olika kommuner.

Under 1998 har forskargruppen från IMIT följt och utvärderat skolchefs nätverket. För att utvärderingen skall vara ett stöd i att kontinuerligt utveckla Eolusmodellen har insamlade data och intryck återförts till projektledningen under arbetets gång. Utvärderingen har på det sättet ingått som en del i arbetet med att utveckla ledarstödet i Eolus 1999. Utvärderingen baseras på enkäter vid två tillfällen till ett urval av deltagarna, samt återkommande intervjuer med några samtalsgrupper.

Eolus har fyllt ett stort behov hos skolcheferna att få träffas och utbyta erfarenheter. Resultaten visar att gruppstödet främst gett deltagarna hjälp och stöd i rollen som skolchef genom att man blivit säkrare och stärkt sin yrkesidentitet. Skolchefens roll i den nya skolan har blivit tydligare för deltagarna. Målet att man bättre förstår sin nya roll verkar därmed vara uppfyllt. Däremot har samtalen inte i så stor utsträckning fokuserat agerandet i det egna ledarskapet, och i mindre omfattning varit inriktat på att få igång skolutveckling. Några krav på detta har majoriteten av deltagarna inte upplevt, varken från samtalsledaren eller från övriga gruppmedlemmar.

Vad gäller att bli bättre rustad att utveckla skolan, är bilden splittrad. Deltagarna verkar känna sig stärkta, men kopplingen till skolutveckling och lärande organisation är vag och därför svår att belägga. För många har samtalen gett idéer och tips om vad man kan göra i olika situationer. Detta skulle möjligen kunna innebära att man på ett indirekt sätt är bättre förberedd att stödja skolutveckling. Gruppstöd har upplevts viktigt, men främst bekräftat det arbete man gör och de tankar man har. Omprövning av föreställningar har inte gjorts i någon större utsträckning. Ett genomgående tema i utvärderingen är istället bekräftelse och nya idéer som ligger inom ett befintligt, etablerat tänkande. Vissa säger sig ha förändrat sin inställning till skolchefsjobbet eller förändrat arbetssättet och även startat aktiviteter på hemmaplan, medan majoriteten menar att man inte förändrat sig själv eller sitt sätt att vara. Flera än före utbildningen beskriver sig dock nu som utvecklare i sin roll som skolchef.

Antalet deltagare som inte fullföljt hela utbildningen är relativt stort. Arbetsbelastningen på hemmaplan är en förklaring, parat med viss besvikelse på att utbildningen inte levt upp till förväntningarna. Inget tyder heller på att man nu ger bättre underlag till politikerna. Dokumentation har likaså hamnat i skymundan. De reflektionsböcker som deltagarna fått har inte använts. I rapporten ges avslutningsvis förslag på aktiviteter som kan utveckla Eolus vidare.

# Eolus – skolutveckling genom lärande samtal?

## Utvärdering av Svenska Kommunförbundets satsning på gruppstöd för skolchefer

### 1. Bakgrund om Eolus och skolchefsnätverket

Under hösten 1997 tog Svenska Kommunförbundet kontakt med IMIT vid Handels-högskolan angående utvärdering av den satsning på nätverk och gruppstöd för skolledare och skolchefer som fått namnet Eolus. Detta försök att stödja och påskynda utvecklingen av skolan ingår som ett delprojekt i Kommunförbundets skolsatsning "En satsning till två tusen". Eolus riktade sig ursprungligen till skolledare, men kompletterades 1998 med nätverk för skolchefer. Syftet har varit att ge skolledare och skolchefer stöd att leda arbetet med skolans utveckling och förnyelse. Projektets nyckelord är *lärande samtal, gruppstöd och aktuella frågeställningar på den egna skolan*.

Eolus omfattade 1997 cirka 1300 skolledare som indelade i grupper om ca åtta personer träffades 10 gånger för diskussion och gruppstöd. I varje grupp fanns en samtalsledare, som själv var skolledare. En utgångspunkt var att skapa frihet att lära nytt genom att deltagarna kommer från olika skolor eller kommuner.

Denna uppläggning har fått stå modell för det nätverk som under 1998 startade för skolchefer, dvs kommunernas högsta ansvariga tjänstemän på skolans område. Skolcheferna är dock ingen enhetlig grupp. Deras arbete kan ha mycket olika innehåll och ansvarsområdet variera avsevärt. Vissa är förvaltningschefer för verksamhet från barnomsorg till äldreomsorg, medan andra är mer traditionella skolchefer med enbart grundskolan som sitt ansvarsområde. Stora skillnader finns också med avseende på personalansvar. Dessa skillnader tycks dock inte ha varit till nackdel. En deltagare som gick från skolchef till socialchef under samtalsseriens gång uttryckte att: "*Jag finner träffarna fullt överförbara till min nya verksamhet.*" Trots dessa olikheterna använder vi fortsättningsvis termen skolchefer som benämning på deltagarna.

Satsningen på gruppstöd för skolchefer var således nytt för året. Av totalt ca 450 skolchefer i Sverige deltog 130 i skolchefsnätverket. Grupperna leddes av skolledare som är erfarna samtalsledare. Man träffades under två dagar vid fyra tillfällen under året, totalt åtta dagar. Syftet var att skolcheferna *utifrån sin egen praktik, genom seminarier, lärande samtal, reflektion och dokumentation, skulle få stöd att påskynda och stödja den pågående skolutvecklingen*. En utgångspunkt är också att skolledare och skolchefer behöver "ompröva sina föreställningar och tankar om hur skolan skall ledas och styras".

**Målet** var att skolchefen skulle:

- 1 uppleva att de bättre förstår sin nya roll
- 1 uppleva att de bättre kan ge underlag till politikerna
- 1 känna sig bättre rustade att leda och utveckla skolan till en lärande organisation.

## **2. Utvärderingens syfte och genomförande**

Med start i januari 1998 har forskargruppen från IMIT följt och utvärderat skolchefsnät-verket. Resultatet presenteras i denna rapport. För att utvärderingen även skulle bli ett processtöd återfördes insamlade data och intryck till projektledningen under arbetets gång. Utvärderingen baseras på enkäter till ett urval av deltagarna, samt återkommande intervjuer med några samtalsgrupper.

### ***Enkäter***

Cirka 130 skolchefer deltog i 1998 års nätverk, uppdelade på fyra startomgångar. Av dessa startade två omgångar i december 1997, och två i januari 1998. För att hinna fånga deltagarnas förväntningar och föreställningar innan de påbörjat gruppsamtalen koncentrerades utvärderingen till den senast startande skolchefsgruppen. Denna omfattade 36 skolchefer, indelade i 5 samtalsgrupper om 6 - 8 personer. Enkäten gavs således till dessa 36 skolchefer, varav knappt 70% var män, vid inledningen av den första träffen. Liknan-de frågor, kompletterat med frågor om upplevda effekter, besvarades sedan vid den sista träffen som för denna startomgång hölls i november 1998. Däremellan hade grupperna träffats i april och september, dvs med ganska långa intervall.

Vid statistiska jämförelser av svaren från de två enkäterna har t-test använts. 5%-ig signifikansnivå har tillämpats ( $p < 0,05$ ).

### ***Gruppintervjuer***

En av de grupper som besvarade enkäten valdes ut för en gruppintervju under sin andra träff. Ytterligare en grupp från de omgångar som startade tidigare intervjuades också. Intervjuerna upprepas sedan vid deras respektive sista träff. Intervjuerna genomfördes med hela gruppen samlad och tog ca 2 timmar per gång. Syftet var att fördjupa och förtydliga vissa teman i enkätsvaren och samtidigt ge underlag för processbeskrivning.

### ***Återföringsseminarium***

Samtliga Eolus' samtalsledare har under året ingått i en utbildningsgrupp som arbetat med att utveckla gruppsamtalen som form för chefsutveckling. Det var därför naturligt att återföra iakttagelser till denna grupp. Forskarna genomförde under september ett heldagsseminarium med utbildningsgruppen utifrån det dittills insamlade materialet från enkäter och intervjuer. Dessutom har forskarna träffat projektledningen för återföring av iakttagelser vid ett flertal tillfällen under året.

**Sammantaget** ger detta följande bild av datainsamlingen:

*Enkäter:* Till samtliga 36 deltagare i en av startomgångarna. Enkäten besvarades vid deras första träff. Vid den fjärde och avslutande träffen deltog 21 av de ursprungliga deltagarna, och besvarade då åter en enkät. Ytterligare 11 av de ursprungliga deltagarna besvarade enkäten brevledes. Slutenkäten har därmed besvarats av 32 av de 36 deltagarna (89%).

*Intervjuer:* Två grupper intervjuades vid deras respektive 2:a och 4:e möte.

*Seminarium med samtals-  
utbildningsgrupp:* serien. Genomfördes i september 1998 då grupperna var halvvägs i serien.

Kommunförbundet kallar satsningen ett nätverk för lärande samtal eller ett gruppstöd för skolchefer, men använder inte termen utbildning eller chefsutveckling. Deltagarna själva talar dock ofta om utbildningen eller chefsutvecklingen när de refererar till Eolus: ”*Bra ledarkurs*”, ”*Bästa utbildning jag varit på*” etc. För att underlätta läsandet använder vi fortsättningsvis benämningen ”utbildningen” när vi talar om Eolus skolchefsnätverk för gruppstöd. Med det menar vi att det är en organiserad form av lärande som förväntas leda till kunskapsbildning, men lägger inte in några ytterligare värderingar.

Följande avsnitt presenterar resultaten från enkäter och intervjuer i den ordning de genomförts: Inledande enkät, intervjuer efter två träffar, intervjuer efter fjärde och avslutande träffen, samt slutenkät. I ett avslutande avsnitt summeras och diskuteras de viktigaste resultaten, samtidigt som kritiska punkter för fortsatt verksamhet lyfts fram.

### 3. Resultat från inledande enkät

Följande kapitel presenterar med utgångspunkt från enkätsvaren deltagarnas förväntningar och föreställningar om gruppsamtalen innan dessa startat.

#### 3.1 Stort behov av erfarenhetsutbyte

Varför har man anmält sig till skolchefs nätverket? Majoriteten (60%) anger som främsta anledning ett **behov av erfarenhetsutbyte** med kolleger för att få yrkesmässigt stöd. Skolchefsjobbet framstår som ensamt och med få möjligheter att jämföra sina tankar och sin situation med andra i en liknande yrkesroll, speciellt då man sällan har någon kollega inom sitt område i den egna kommunen.

*”Behov av erfarenhetsutbyte då jag inte har någon kollega inom mitt område i min kommun. Sökte ett nätverk för likasinnade.”*

*”Att vara skolchef är ganska ensamt och utsatt. Skönt att få träffa en grupp i samma situation.”*

En andra anledning till att man anmält sig är att man är **ny på befattningen**. Var femte deltagare (20%) angav att man sökt sig till nätverket av den anledningen. Behovet av kontaktnät och att få diskutera med erfarna kolleger var speciellt stort i denna grupp.

*”Som ny på befattningen har jag behov av stöd och kontakter.”*

Vidare angav 20% att man anmält sig för att man **tror på modellen**. Flera menade att man tidigare deltagit i olika chefsutbildningar, men att det är nytt för dem med nätverk, man tror starkt på idén etc. Visst missnöje med traditionell utbildning kan också skönjas.

*”Jag tror starkt på idén. Anmäler mig nästan aldrig till passiva konferenser.”*

*”Har deltagit i många ledarkurser, men det här med nätverk är nytt för mig.”*

Även om anledningen till att man anmält sig vinklas på lite olika sätt framtonar ett gemensamt behov av att i den ensamma och utsatta position man har som skolchef få träffa och utbyta erfarenheter med personer i liknande situation. Eolus möter här ett stort och tydligt behov bland skolcheferna

#### 3.2 Man ville mycket och hade höga förväntningar

Svaren på en öppen fråga i enkäten om vad man ville uppnå med att delta kan anses falla inom tre huvudkategorier.

Drygt hälften (53%) ville ha hjälp, tips och impulser för att **bli säkrare i skolchefsrollen**. Rollen som skolchef var i fokus: Vad gör andra skolchefer, hur har de hanterat rollen? Man söker kontakter som kan bli idégivare och vägvisare i det fortsatta skolchefsarbetet.

*”Få perspektiv på skolchefsrollen, vad är möjligt, vad är önskvärt?”*

En tredjedel (33%) av skolcheferna ville utveckla sin egen förmåga, sitt förhållningssätt. Man vill öka sin självkänedom och få hjälp att **utvecklas som person**.

*”Förbättra min lyssnande och frågande förmåga. Öka min självkänedom.”*



Ytterligare en grupp (14%) ville främst få **hjälp med skolans förändringsarbete**. Man var intresserad av vad andra har gjort, söker argument att föra fram på hemmaplan och idéer att ta med sig och omsätta i den egna verksamheten.

*”Finna motiverande argument i förändringsprocessen.”*

Dessa tre svarskategorier på de öppna frågorna om vad man ville uppnå är i linje med mer bundna frågor om vilka effekter gruppstödet förväntas ge. Svaren ger också uttryck för mycket stora förväntningar på utbildningen vilket styrks av kommentarer som: *”Jag var mycket angelägen om att få komma med”*.

På en 5-gradig skala angavs främst ”Ja-svar” på frågor kring vad man tror utbildningen kan leda till (figur 1). Enbart för frågan om gruppstödet kan ge upphov bättre underlag till politikerna är vissa (36%) tveksamma eller avvisande.

*Figur 1..... Andelen deltagare som absolut eller i viss mån tror att gruppstödet kan leda till resultat inom olika områden.*

De höga förväntningarna på att utbildningen skall leda till personlig utveckling och utveckla yrkesidentiteten är slående, och stämmer med vad man ville uppnå. Likaså är förväntningarna på att bli bättre rustad att utveckla skolan anmärkningsvärt stora.

Dessa förväntningar är starkt kopplade till modellen med gruppsamtal och erfarenhets-utbyte. Det som deltagarna tror blir viktiga för deras personliga utveckling handlar om samtalen i sig. Möjligheten till reflektion kring ledarrollen och träning i lärande samtal lyfts fram som det viktiga – inte tips och idéer eller svar på faktafrågor. Hela 75% är avvisande till att svar på faktafrågor kommer att bli en viktig aspekt i utbildningen.

Samma sak gäller för förväntningarna på samtalsledaren. För ett bra resultat förväntas samtalsledaren se till att alla kommer till tals, kunna sätta sig in i deltagarnas situation och mana till eftertanke. Enbart 10% av deltagarna anser att det är viktigt att ledaren pekar på och föreslår lösningar på problem.

### 3.3 Centrala men oklara begrepp

#### *Lärande samtal*

Lärande samtal är en central aspekt i gruppstödet. Det är inget entydigt begrepp och finns heller inte definierat i informationen kring Eolus. De nyckelord som skolcheferna förknippar med ”lärande samtal” har uteslutande positiva associationer. Typiskt är att man anger ord som utveckling, inspiration, nytänkande, delaktighet, reflektion etc. Vad skiljer då detta från andra samtal som ständigt pågår i skolan? Skolcheferna pekar på att de ”vanliga samtalen” i skolan innehåller mindre av reflekterande och dialog samt att de är mer ytliga. Inte ens en tredjedel av skolcheferna menar att de möten man har med skolledargrupper ofta domineras av konstruktiva samtal och reflektion över det som sker i vardagen. Vissa konstaterar att mötena sällan eller aldrig domineras av reflekterande samtal. Detta trots att åtta av tio menar att mötena är viktiga som forum för skolutvecklingsfrågor

Som orsak anges bristen på tid, dvs behovet av att snabbt komma till beslut. Vidare anges att de vanliga samtalen oftast inte är inriktade på utveckling och omprövning, och att mötena främst är ett forum för information: ”*Det är ett medvetet val då syftet är information*”. Några har särskilda möten inriktade på information och andra möten för reflektion och diskussion, dvs en medveten uppdelning. Andra har inga sådana reflektionsmöten: ”*Det blir så att jag informerar. Men jag saknar dialogen*”.

### **Lärande organisation**

Ett annat centralt begrepp är ”lärande organisation”. Även detta begrepp är långt ifrån entydigt. Inte heller här finns någon definition att tillgå i det material som finns kring Eolus, trots att gruppstödet skall leda till att deltagarna blir bättre rustade att leda och utveckla skolan till just en *lärande organisation*.

Ett mål med utbildningen är att skolcheferna bättre ska förstå sin nya roll. Vad tror deltagarna då att en lärande organisation innebär för deras roll som skolchef? Svaren är mycket varierande, allt från mycket vaga formuleringar som ”*skapa förutsättningar för förändring*” eller ”*leva som man lär*”, till betoning på att arbetssättet som skolchef ändras ”*från chef/kontrollant till ledare/stödjare*” eller ”*skolchefen blir visionär som utnyttjar gruppens möjligheter, styrka och kunskap*”. Deltagarna uttrycker mycket olika och direkt motstridiga bilder av vad en lärande organisation innebär för dem, t ex: ”*att inse att det inte är på fortbildning utan i själva arbetet som lärandet sker*” kontra ”*medverka till återkommande fortbildning*”, eller som ett annat exempel: ”*Låta mina idéer bli skolledarnas*” kontra ”*skolchefen är inte den som ger svaren utan skapar utrymme för samtal*”. Detta visar att deltagarna kommer med mycket olika bilder av vad en lärande organisation innebär för arbetet som skolchef.

### **Vision**

En utgångspunkt för Eolus är att skolchefers förmåga att samla medarbetare kring en gemensam vision är viktigt för att uppnå en lärande organisation. I detta instämmer så gott som alla skolchefer.

Anser skolcheferna då att man lyckats skapa en gemensam vision av skolan i sin kommun? Här är svaren mer blandade. Av figur 2 nedan framgår att det är lika stor andel som anser att de (åtminstone) i viss mån lyckats skapa en gemensam vision av skolans utveckling hos de flesta medarbetare i skolan, som inte anser sig ha gjort det.

*Figur 2. Svartsfördelning för hur väl man instämmer i att ”I min kommun har de flesta medarbetare i skolan en gemensam vision av skolans utveckling”.*

Tre av fyra skolchefer menar att de är klara över *hur* kommunen skall arbeta för att utveckla skolan. Trots detta kan de känna sig osäkra på om det *egna agerandet* är bästa sättet att nå en utveckling av skolan. Nästan två av tre (64%) känner sig osäkra här. En viktig fråga är om samtalen gör deltagarna säkrare i vägval och eget egarande.

## **3.4 Stöd, trivsel och allmän livskvalitet**

Trivseln med arbetet som skolchef och den allmänna livskvaliteten är generellt hög. Det gäller även för stödet man känner från politiker och ledningsgrupp. På en skala från 1 (sämsta tänkbara) till 10 (bästa tänkbara) är medelvärdet för samtliga dessa variabler mellan 7,5 och 8,5. För bedömningen av den egna ledarkompetensen är medelvärdet 8 på den 10-gradiga skalan. Enbart 5% (2 personer) anger lägre värde än 7 för egen ledarkompetens.

Här finns dock vissa könsskillnader. Kvinnorna anger i genomsnitt högre trivsel och större stöd från politikerna (skillnaderna är statistiskt säkerställda).

### **3.5 Kommentarer till den inledande enkäten**

Den inledande enkäten beskriver skolcheferna i utbildningen som i stort behov av erfarenhetsutbyte med kolleger i ett ensamt och svårt arbete. Förutom det stora behovet av erfarenhetsutbyte (eller kanske pga detta) karaktäriseras deltagarna av höga förväntningar på utbildningen. Många är nya på befattningen, men de flesta är rätt klara över hur kommunen skall arbeta för att utveckla skolan. Generellt upplever skolcheferna ett bra stöd från politiker och ledningsgrupp, och skattar sin egen ledarkompetens relativt högt. Dock kan skolcheferna känna sig osäkra på om det *egna agerandet* är bästa sättet att nå skolutveckling. Trivseln med arbetet och den egna livskvaliteten är också hög.

Den starka tilltron till Eolus-modellen är slående, och det finns på ett övergripande plan en hög samstämmighet mellan vad man tror utbildningen kan ge och de mål som presenterats. Men målen och centrala begrepp i utbildningen är tvetydiga och förstås mycket olika av deltagarna, vilket öppnar för olika tolkningar av vad man skall åstadkomma.

Det är erfarenhetsutbytet med kolleger som lockar. Detta antas leda till ökad säkerhet i skolchefsrollen och personlig utveckling, men inte i första hand bidra till skolutveckling.

Enkätsvaren ger upphov till en intressant fråga: Är det utbildningens form, snarare än innehållet, som lockar skolcheferna att delta? Denna fråga och andra tankar som väckts under den inledande datainsamlingen har vi med oss till fortsatta intervjuer med samtals-grupperna när de genomfört hälften av träffarna. Vad deltagarna menar med skolutveckling, och vad de anser främjar respektive hindrar skolutveckling, blir även viktiga frågor. Dessutom är deras syn på hur skolchefen kommer in i det hela väsentlig, liksom vad som ska till för att Eolus skall leda till skolutveckling.

Nästa avsnitt tar upp svaren på dessa frågor och hur de initiala förväntningar och förutsättningar som presenterats i detta kapitel tar sig uttryck i gruppsamtalen.

## 4. Resultat från intervjuer efter halva utbildningen

Detta avsnitt summerar intrycken från de intervjuer som gjordes med två samtalsgrupper efter deras resp. andra träff, dvs när hälften av gruppsamtalen var genomförda.

### 4.1 Synen på skolutveckling

För att få en bild av vad skolcheferna menar med skolutveckling fick de ange vad som behöver utvecklas i skolan. Svaren gav en bred och relativt fyllig karta över utvecklingsbehov. De flesta aspekterna rörde *lednings- och arbetsorganisationen* samt *pedagogiska* aspekter. Inom det förstnämnda angavs *lagarbete* (t ex arbetslags-utveckling, delaktighet, inflytande, ansvarsfördelning) och utveckling av *förbättringssystem* och *kontinuitet* mellan t ex årskurser som viktiga skolutvecklings-områden. Inom rubriken pedagogik berörde skolutveckling *arbets sättet* (pedagogiskt klimat, ifrågasättande arbete, närma sig arbetet i arbetslivet osv) och aspekter kring *metoder* (t ex använda forskningsresultat) och *fokus* på elevernas lärande (t ex fokus på livet som vuxen). De rika bilderna av utvecklingsbehov inom skolan, och engage-mangnet för denna fråga, tyder på att skolutveckling är en levande och central fråga för skolcheferna.

#### *Vad främjar och hindrar skolutveckling?*

Utbildningen syftar till att skolcheferna skall få stöd att påskynda och stödja skolutvecklingen. Det kan därför vara intressant att veta vad skolcheferna *själva* anser främjar skolutveckling. Nedan redovisas först vad skolcheferna ansåg främja eller skulle främja skolutveckling, sedan om dessa faktorer förekommer idag eller inte. Tecknen efter varje faktor syftar på om dessa förekommer idag eller inte.

Tabell 1. Faktorer som främjar skolutveckling enligt skolcheferna, samt om dessa:

Förekommer idag = (+), Inte förekommer idag = (-), Förekommer ibland = (+ -) eller om det är tveksamt om det förekommer idag = (?).

Frihet att få arbeta på nya sätt)	+
Bra läroplan	+
Avtal 2000	+
Möjlighet till försöksverksamhet	+
Tydliga ramar	?
Decentralisering	+
Delegering	+
Kunskap på nya sätt (IT, TV etc)	+
Goda ledare	+ -
Bra personal	+ -
Trygghet i yrkesrollen	-
Positiv förväntan	?
Får lov att misslyckas	?
Tillit och förtroende	?
Arbetsklimat / gemenskap	?
Gemensam vision	?
Tid för reflektion	-

Av tabell 1 framgår att senare tids reformer och avtal ses som främjande för skolutvecklingen. Skolcheferna ser alltså positivt på den förändring av styrdokumentet som skett. De faktorer som skulle främja skolutveckling, men som idag inte förekommer till fullo, handlar i huvudsak om aspekter som rör skolans kultur eller klimat för förändringar (t ex tilltro till varandra).

Vilka är då de största hindren för skolutveckling. Nedan presenteras motsvarande lista.

- Arvet/traditioner
- Jantelagen
- Hög ålder (bland lärarna)
- Utbildningen (av nya lärare)
- Föräldrars syn på skolan
- Resursfixeringen
- Kontrollbehovet
- Motsägelsefulla mål/ramar
- Timplanen
- Stat - kommun (dubbel angelägenhet)
- Politisk populism
- Särintressen
- Betygssystemet
- Brist på resurser (ev)

Hindren för skolutveckling finns enligt skolcheferna mest i skolans förutsättningar och kultur. Skolan som organisation karaktäriseras bl a av spänningen mellan att vara kommunal och statlig angelägenhet, samtidigt som gamla värderingar kraftfullt håller sig kvar i lärarutbildningen, hos föräldrar, i skoltraditionen etc.

Då ett utvecklingsklimat enligt skolcheferna är en faktor som förväntas främja skolutveckling, men som behöver utvecklas, kan man fråga sig om gruppsamtalen fokuserat detta. Hittills är dock intrycket att samtalen inte varit inriktad på dessa aspekter.

## 4.2 Skolchefens roll i skolutvecklingen

Det finns en stark tro på ledarskapets betydelse för skolutveckling, men skolcheferna målar upp en tydlig bild av att det är skolledarna som är de operativa. Sin egen roll i skolutveckling beskriver skolcheferna mer i passiva termer (stödjare, samtalsledare etc). Ingen i de grupper vi intervjuat anger t ex att skolchefen är initiativtagare eller aktiv pådrivare till utvecklingsåtgärder (även om så naturligtvis kan vara fallet). Man deltar i många olika grupper, men verkar där främst vilja ha rollen som stödjare och underlättare mot skolledarna. Enskilda lärare har man mycket lite kontakt med.

Hur skolledarrollen kommer in i skolutvecklingen presenteras alltså främst som att han/ hon ingår i olika grupper och där samtalar med och stödjer andra deltagare. Skolchefen är också den som tolkar det politiska budskapet.

## 4.3 Eolus och skolutveckling

En väsentlig fråga är hur den individinriktade utvecklingen av skolchefer som Eolus är, kan medföra skolutveckling, dvs övergå i en organisationsutveckling. Deltagarna beskriver i enkäten innan gruppsamtalen två möjligheter. Hälften tror att en skolutveckling kan ske genom att *de själva* som skolchefer blir säkrare, tydligare, bättre på att samtala etc. Ordet "Jag" är centralt. Man uttrycker det som: *Jag* blir säkrare., *Jag* vågar göra., *Jag* blir bättre på att..

Övriga menar att skolutveckling kan ske genom att *tips och idéer sprids* som var och en kan ta med sig hem och försöka förverkliga. Man får frågor belysta, tar del av andras erfarenheter, lär av andras misstag etc. Ny kunskap är det centrala. Fokuseringen på det egna personliga förhållningssättet är inte lika märkbar.

Dessa båda bilder av bryggan mellan Eolus och skolutveckling visar att tydliga individ-baserade modeller för organisationsutveckling finns hos deltagarna. Den första betonar "Jag och min person", och den andra tar fasta på "Jag och min kunskap". Genom att man som skolchef blir säkrare alternativt kunnigare kan man påverka de operativa skolledarna att i sin tur påverka lärare till ett nytt arbetssätt.

Vid intervjuerna efter halva utbildningen har deltagarna svårare att göra kopplingen mellan Eolus och skolutveckling. Nu får vi inga tydliga svar. Det finns mycket få tankar kring hela modellen. De kommentarer som finns är att de frågor som är aktuella hemma tar man med sig och får andras synpunkter på. Nya idéer och vinklingar man fått från gruppsamtalen kan också inspirera till diskussioner på hemmaplan, eller att utbytet av erfarenheter kan ge nya ingångar till problem på hemmaplan. Eolus skulle i så fall fungera som en form av handledning kring aktuella frågor.

Tankar om hur Eolus kan leda till skolutveckling söks dock främst i hur gruppen fungerar och ingen närmar sig faktorer i den egna organisationen. Ingen berör strukturella eller grupprelaterade aspekter i hemmaorganisationen, eller formerna för Eolus. Man vill inte gärna föra in samtalen på den egna verksamheten och vad som där borde göras för att skolutveckling skall komma till stånd. Svaren speglar kanske vad man är mogen att ge. Man tycks ännu vara mer nyfiken på andra deltagare än att faktiskt arbeta med lösningar på lokala problem. Det lockande tycks vara att få träffa och utbyta erfarenheter med kolleger. Det är kanske ett naturligt steg i den grupputvecklingsprocess, där deltagarna ännu tycks befinna sig i en tidig fas. Att från ett ensamarbete få träffa andra i samma situation är dock inte detsamma som reflektion, och än mindre detsamma som skolutveckling. Efter två träffar förmedlar deltagarna en tydlig bild av gruppsamtalen som ett "andningshål". Till detta återkommer vi i nästa avsnitt.

#### **4.4 Att få kliva ur rollen**

Efter halva samtalsserien beskrivs situationen som mycket positiv. För deltagarna tycks det handla mer om att undersöka vad man har gemensamt, än om att öppna för olika synsätt och konflikter. Att vara lika eller olika tycks vara den underliggande frågan. Man vill inte så gärna problematisera och blotta sig, utan mera njuta av den initiala "förälskelsen". Ett uttryck för detta är att deltagarna är mycket måna om att förklara att man menar samma sak när man möts av invändningar på sin åsikt.

Intresset riktas mot gruppen och inte problemen i hemsituationen. Detta är en naturlig, ofrånkomlig process. Dels på grund av att situationen inbjuder till gruppprocesser, dels för att längtan efter samhörighet och likasinnade är stor. Enligt enkäten fanns ett stort behov av att få träffa och utbyta erfarenheter med andra i en liknande position/ situation, dvs personer som är "lika" en själv, och som förstår en.

Detta behov framstår också som det centrala vid intervjuerna efter halva utbildningen.

*”Jag kan inte dumpa min egen ångest hos medarbetarna. Det är ju jag som skall ge dem stöd. Därför måste jag själv i professionen få dumpa min ångest någonstans. Jag behöver själv få påfyllning. Det får man inte på traditionella kurser. Eolus blir ett forum för att få lätta på trycket och få påfyllning.*

*”Hemma kan man inte gråta inför medarbetarna. Här är vi alla lika.”*

Svårigheten att vara sig själv inför medarbetarna tas ofta upp och samtalen beskrivs främst som ett ”frirum” där man kan få ”hänga av sig uniformen” och vara sig själv. Samtalen beskrivs närmast som ett andningshål, en oas, där man får vara utan krav.

*”Det är skönt att få vara i en kravlös miljö för en gångs skull”.*

*”Det var en stor omställning att komma ner i varv och sätta sig här och samtala.”*

*”Låt oss unna oss att inte bli stressade.”*

Man är tillräckligt långt hemifrån för att kunna slappna av. Det upplevs som positivt att man inte känner varandra och därmed inte är bundna i tidigare antaganden. Tillit betraktas som nyckelordet för gruppens fungerande. Formen ger stöd för detta.

Att ha hemläxor mellan gångerna tycks förstöra lite av det kravlösa sammanhanget. Det skulle bli ytterligare ett krav. De uppgifter man fått att utföra mellan träffarna skämtas bort som något mindre viktigt. Några krav på att prestera vill man inte ha.

## **4.5 Kommentarer och nya frågor**

### ***Ett abstrakt och generellt fokus på individen***

När skolcheferna ombads ange vad de mer specifikt menar med skolutveckling samt vad som främjar resp hindrar skolutveckling visade de sig ha rika bilder av detta. De faktorer som deltagarna nämnde som viktiga men som idag är tveksamt förekommande handlade alla om ledarskap, personal och klimat.

Denna typ av diskussioner om skolutveckling har dock inte varit samtalsfokus. Deltagarna har haft svårt att göra kopplingar mellan samtalen och förändringar som skulle kunna leda till utveckling i den egna skolverksamheten. Istället har skolcheferns krav och möjligheter på ett generellt och abstrakt plan varit ett centralt tema så här långt. Man har talat om ledarskap, men inte deltagarnas individuella ledarskap eller konkreta hemmasituation. Det stora intresset för skolcheferns roll och -ledarskapet stödjer bilden av att Eolus som utbildning har en individmodell som grund. Det är ett antal individer som kommit från sina respektive verksamheter till samtalsgruppen för att genom dess arbete själva bli bättre på att bidra till skolutveckling. Detta individfokus överskuggar andra faktorer som är viktiga för skolutveckling, t ex grupp- och strukturella aspekter.

### ***Stort behov av tillhörighet präglar samtalen***

Det individfokus vi noterar handlar i detta fall om generella idéer om det egna arbetet och skolcheferns roll. Man skulle också med individfokus kunna avse ett konkret, personligt ledarskap. Så har det dock inte blivit hittills. Förklaringar till detta kan

sökas i kunskap om grupperns dynamik och den situation som samtalsgruppens medlemmar befinner sig i.

Till att börja med är deltagarna mycket positiva, vilket de själva kopplar till bristen på kontakt med andra skolchefer i vardagen, det positiva erfarenhetsutbytet och den fria, tillåtande arena som samtalsgruppen utgör. Citaten ovan tyder på ett enormt behov att frigöra sig från hierarki, ansvar och krav på att hålla masken och vara stark. Det blir därför naturligt att söka efter likheter och vad man har gemensamt. Samtidigt är flera förbluffade över den tillit de känner för de andra i gruppen, trots att de inte känner varandra särskilt väl. Här kan vi se en koppling till sättet att föra diskussioner. Det är skönt och säkert att hålla sig på en abstrakt och generell nivå, dels därför att deltagarna då slipper blotta sig och dels därför att olikheter då döljs. Att konkret beskriva min situation och hur jag som chef tänker och handlar är att lämna ut sig för eventuell kritik, samtidigt som de olikheter som självklart finns då riskerar att framträda och störa den harmoniska känslan av gemenskap.

### ***Samtalsgruppens dynamik - ett nyupptäckt tema***

I gruppdynamiska termer brukar man betona denna initiala fasen där en grupp är i färd med att lära känna varandra. Utan påtryckningar eller någon kritisk händelse är det svårt för gruppen att på egen hand ta sig vidare, deltagarna vill helt enkelt inte. Energin kretsar kring detta, vilket är helt naturligt för grupper i samma situation. Myntets baksida är att man inte ägnar full kraft åt uppgiften, dvs samtalen, samt att det i hög grad styr samtalsens karaktär, vilket vi sett. Med tanke på Eolus begränsade tid och upplägg, är detta en viktig faktor. Fram trädde ett tydligt tema, gruppens dynamik, som verkar spela stor roll för både klimat, innehåll och resultat.

Eolus kallas ju ett nätverk för gruppstöd, och en fråga som väcktes hos forskarna var vilken typ av stöd det i praktiken handlar om? En annan fråga är också hur grupperna förhåller sig till utbildningens början och slut. Hur vet de hur det går? Är det någon som intresserar sig för någon form av ”måluppfyllelse”? Inför slutintervjuerna ville vi dessutom stämna av arbetssätt, innehåll och omdömen för att se hur deltagarna resonerar nu i jämförelse med i början.



## 5. Resultat från intervjuer vid sista gruppträffen

I detta avsnitt summeras intrycken från gruppintervjuer med två av samtalsgrupperna vid deras fjärde och avslutande träff. Generellt är deltagarna mycket nöjda med de samtal som förts *”En av de bättre ledarkurserna jag varit på”*. Ofta återkommer man till att gruppgemenskapen varit en viktig upplevelse: *”Underligt att man kan ha sån tillit till folk man känner så lite”*.

### 5.1 Viktiga teman och största behållningen

När vi nu i slutet av utbildningen ber deltagarna summera de teman eller frågor som varit centrala i samtalen kan vi konstatera att mönstret från tidiga intervjuer står sig. Rollen och uppdraget som skolchef har varit dominerande. Det var också vad majoriteten ville diskutera före utbildningen. Fortfarande är intrycket att samtalen mer handlat om rollen generellt, än om det egna ledarskapet specifikt. Det egna ledarskapet har först i slutet kommit mer i fokus. Den största behållningen har varit ***hjälpen att ringa in jobbet***, få grepp om vad skolchefsarbetet innebär, och reda ut strukturen i arbetet.

Ett annat vanligt tema har varit allmänt erfarenhetsutbyte kring skolchefsarbetet och uppbyggande av kontakter. Behållningen har varit att det tillfört ***ny kunskap om vad som är på gång***, vad man gör i andra kommuner osv.

Reflektion över den egna verksamheten är det tredje stora temat. Det har gett ***synpunk-ter*** från andra på vad som händer i den egna verksamheten, och ***nya perspektiv*** för att välja väg: *”Kloka synpunkter från kollegorna får mig att tänka klart. Man lyfter sig själv”*.

Ytterligare två viktiga aspekter av behållningen framhålls. ***Bekräftandet eller igenkännandet*** från andra är en av dessa. Man känner igen sig i andra och får bekräftelse på att man är på rätt väg: *”Jag trodde att det bara var jag som har det så här. Nu törs jag fortsätta på den inslagna vägen”*. Dessutom är ***upplevelsen*** av att få vara i ett prestigelöst möte utan hierarki, och att bara få ventileras, en viktig behållning.

Om vi blickar tillbaka på vad deltagaren trodde före utbildningen kan vi konstatera att förhoppningarna om att bli säkrare i skolchefsrollen och stärkt yrkesidentitet har infriats. Inget sägs dock om att hjälp i förändringsarbetet varit en viktig behållning, eller att samtalen lett till förändringar i skolan. Inte heller framhålls spontant erfarenheten av lärande samtal som viktigast behållning.

#### ***Vad vill man ändra på***

Formen med samtal och reflektion, inte föreläsningar, anses som mycket bra. Vanliga synpunkter är att träffarna borde vara tätare och gärna omfatta fem träffar. En grupp lade in en extra träff på eget initiativ. Denna beskrivs som mycket viktig då den visade att vi deltagare *”är viktiga för varandra”*. Synpunkter finns på att antalet deltagare borde maximeras till sex för att alla ska få komma till tals: *”Risken är uppenbar att en eller två deltagare dominerar, är för ordrika och att samtalet inte går vidare”*. Vikten av att ramarna slås fast tidigt framhålls också. Vad som gäller för frånvaro är speciellt viktigt och kravet på närvaro betonas. Eftersom tiden för samtal

är knapp bör inslagen av seminarier begränsas, enligt de intervjuade skolcheferna. Möjligen kan korta inslag vara av värde, men inte halvdagar. Någon frågar efter referenslitteratur (*"det är lite märkligt med en utbildning utan litteratur"*).

Om grupperna skulle fortsätta ytterligare fyra gånger, vad skulle man då göra? Den allmänna bilden är att det var bra att börja som man gjort för att skapa tillit och lära känna varandra. Först nu i slutet är man mogen att vara konkret och mer inriktad diskussionerna på vad man gör än vad man tänker, att gå från intellektuell till konkret nivå, som en deltagare uttryckte det. Man är nu mogen att ha någon uppgift att redovisa och på det sättet bli mer konkret i utbildningen. Det skulle tvinga fram en reflektion över det egna agerandet i aktuella frågor, men även ge möjlighet till feedback på det egna beteendet.

## 5.2 Vad är gruppstödet för stöd?

Skolchefsnätverket bygger på gruppstöd. Intervjuerna bekräftar att deltagarna upplevt gruppen som ett viktigt stöd, men vilket stöd det är varierar.

I likhet med vad som angav som en viktig behållning av samtalen framhålls bekräftelsen som ett viktigt gruppstöd. Det är ett stöd från övriga gruppmedlemmar i att man *"tänker rätt, inte är tokig"*, att man inte är helt fel ute. Ett stöd i att stå fast i det som är *"jag"*. Bekräftelsen i att man är på rätt väg är det centrala. Vi kallar det ett ***bekräftelsestöd***.

Ett annat stöd innebär att man får hjälp att se vad som kan förändras. En ny referensram för sina egna tankar. Ett stöd i att hitta nya ingångar på problem där man kört fast. Det innebär ett ***tankemässigt stöd*** i form av nya tankar och idéer kring gamla problem.

En tredje aspekt är att gruppstöd är ett stöd i rollen som skolchef. Det handlar om att man blir klarare över rollen, vad man själv kan kräva och vad som krävs av mig själv. Det är ett ***rollstöd*** som ger hjälp att hantera olika aspekter av skolchefsjobbet.

Slutligen innebär mötena ett stöd i form av ***avkoppling och rekreation*** från vardagens krav. Att få komma bort från krav och möta förståelse framhålls som värdefullt i sig.

Däremot sägs inte mycket om att gruppstödet är ett direkt stöd för skolutveckling. Vissa önskar mer av direkt personlig feedback på det egna agerandet, dvs ett stöd för konkret handling.

## 5.3 Hur vet man om det går framåt?

Eolus tar sin utgångspunkt i relativt vaga och mångtydiga begrepp som lärande samtal, lärande organisation och vision. Skolchefernas olika förståelse av dessa, som framkommit i den inledande enkäten, bekräftas även i intervjuerna. Vad som menas med en vision i skolan råder det olika meningar om, även om visionären för många framstår som en önskvärd skolchefsroll. Det är för många svårt att lämna ett *"reformtänkande"* där vision är samma sak som läroplanens mål. Andra håller inte med om att skolchefen skall vara den som står för och tydliggör visionen. Snarare är uppgiften, enligt dessa, att skapa förutsättningar så att visioner uppstår hos personalen. Bilden av en lärande organisation är fortfarande motstridig. Vad en

lärande organisation är och hur den åstadkoms har heller inte varit en framträdande fråga i samtalen.

Problematiken ligger inte i att mångtydiga begrepp som vision och lärande organisation tolkas på olika sätt, utan i att målen för Eolus bygger på dem. Det är mycket svårt för grupperna att svara på hur de vet om de är på rätt väg eller om man nått målen med gruppsamtalen, t ex blivit bättre förberedda på att skapa en lärande organisation.

Överhuvudtaget är deltagarna inte särskilt intresserade av att tala om mål och målupp-fyllelse. Även om man inledningsvis gjort någon form av lista över prioriterade frågor har dessa sällan varit styrande för samtalen. Snarare väcker våra frågor om hur man uppfattat gruppens uppgift och om man kommit någonstans en viss irritation. Det tycks finnas en motsättning mellan ord som mål, syfte, uppgift och arbetet i gruppsamtalen.

*"Man kan inte prata om mål och uppgift i den här typen av utbildning."*

*"Vore det här en arbetsgrupp skulle det bli något helt annat."*

*"Det är en processgrupp inte en arbetsgrupp, dvs man kan inte ha uppdrag".*

Våra frågor om mål och gruppens uppgift under utbildningen leder till förvirring, gissning och konspirationsteorier. Vissa börjar leta efter vad som är skrivet i inbjudan, andra menar att en sån här grupp inte kan ha mål- och prestationskrav. I deltagarnas föreställningar finns en intressant och tydlig särskillnad mellan samtalsgruppen och en "vanlig" arbetsgrupp.

#### **5.4 Kommentarer till intervjuerna efter utbildningen**

Deltagarna upplever nu när utbildningen är slut att gruppsamtalen varit ett stort stöd. Stöd i chefsrollen, bekräftelsen av det egna agerandet, nya tankar och avkopplingen från vardagens krav framhålls som viktigt. Detta knyter starkt an till dels den behållning man tycker sig ha fått av gruppsamtalen, och dels till de behov av erfarenhetsutbyte och stöd i skolchefsrollen som formulerades initialt. Från början till slut har således roll- och individfokuseringen varit genomgående. Inriktning mot skolutveckling har inte varit framträdande, och först i slutet har man börjat närmat sig deltagarnas eget ledarskap.

Att deltagarna säger att de först nu i slutet är mogna att mer konkret arbeta med det egna ledarskapet behöver inte betyda att det skulle bli så. Med en dubbelt så lång utbildning är det inte säkert att man hade inriktat sig mer på individernas eget agerande i ledarrollen.

Den starka betoningen på bekräftelsestöd och att man gör en så stark åtskillnad mellan dialogen i samtalsgrupperna och i "vanliga" arbetsgrupper väcker frågor. Det bekräftande stödet motverkar på sätt och vis ett stöd för utveckling, eftersom det krävs mod och öppenhet för olika synsätt för att gå bortom bekräftelsen och påtala svagheter och brister hos andra.

Dessa iakttagelser baseras på upprepade intervjuer med två samtalsgrupper. Den avslutande enkäten blir därför viktig i och med att den vänder sig till samtliga skolchefer i en startomgång bestående av fem samtalsgrupper. Här har vi möjlighet att testa de svar vi fått hittills på en större grupp och bekräfta eller nyansera

resultaten på frågor om vad utbildningen har gett, vilket stöd som gruppstödet inneburit, vilka förändringar som skett etc. Dessutom är jämförelsen med de svar som gavs på enkäten före utbildningen ett givet tema i nästa avsnitt.

## 6. Resultat från slutenkäten

I detta avsnitt redovisas resultatet av den enkät som besvarade i samband med att utbildningen avslutades. Det är en relativt stor andel som inte fullföljt utbildningen. Enbart 14 av de ursprungliga 36 deltagarna (39%) deltog vid samtliga 4 träffar, och 25 (69%) medverkade vid mer än två tillfällen. Det betyder att 31% inte medverkat i ens hälften av träffarna (se nedan). Dessa betraktar vi som avhoppare. För 3 personer saknas uppgift om närvaro. Vi vet dock att de deltagit i högst 2 träffar.

Deltagit	Antal	Procent	Procent	
1 träff	2	6		
2 träffar	6	17		
Ej uppgift	3	8	31	”Avhoppare”
3 träffar	11	30		
4 träffar	14	39	69	”Fullföljt”
	36	100	100	

Av de 36 personer som deltog vid första träffen medverkade enbart 21 vid det avslutande fjärde mötet. Det betyder att enbart 58% av den ursprungliga gruppen då kunde besvara slutenkäten. Svar från ytterligare 11 personer inhämtas brevlades. Totalt finns därmed enkätsvar från 32 deltagare (89%). Samtliga 25 som fullföljt har besvarat enkäten, och 7 av de 11 avhopparna.

Den förklaring som främst ges till att man avbrutit utbildningen är arbetsbördan på hemmaplan, men negativa erfarenheter framskyntar. Enbart en av avhopparna menar att utbildningen (i viss mån) överensstämmer med förväntningarna, övriga är besvikna. Av de som fullföljt menar 80% att utbildningen absolut eller i viss mån överensstämmer med vad man förväntat sig. Resterande 20% är tveksamma. Resultatredovisningen från enkätsvaren nedan bygger främst på de 25 personer som fullföljt utbildningen, dvs medverkat vid mer än två träffar. Svaren från övriga, där 7 av 11 personer besvarat enkäten, redovisas i ett separat avsnitt.

### 6.1 Fått hjälp i rollen...

Intervjuerna visade att hjälp och stöd i skolchefsrollen varit en stor behållning, men också att hjälpen till skolutveckling inte varit främsta behållning. Detta bekräftas av enkätsvaren.

Tabell 2. Deltagarnas syn på hur de påverkats av utbildningen.

Vad har utbildningen främst gett dig?	Procent
Den har inte gett mig så mycket	8
Hjälp och stöd i skolchefsrollen	<b>52</b>
Personlig utveckling	28
Hjälp och stöd att få igång skolutveckling	4
Annat	8
	100

Majoriteten (52%) menar att utbildningen *främst* gett hjälp och stöd rollen som skolchef, t ex att man blivit säkrare i rollen. Personlig utveckling, t ex ökad självkänedom, anges också av många. 8% har inte fått någon behållning alls. Några anger andra svar, t ex att man fått ett andningshål eller att man lärt känna nya skolchefer. Enbart en person (4%) anger att utbildningens främsta bidrag varit hjälp och stöd för skolutveckling.

Ur enkätsvaren kan också utläsas att de flesta anser att gruppstödet *i viss mån bidragit* till personlig utveckling som skolchef, att man utvecklat sin yrkesidentitet samt att man känner sig bättre rustad att leda och utveckla skolan. Få instämmer dock *absolut* i dessa frågor. Det finns således mycket som talar för att utbildningen gett hjälp i rollen och på det personliga planet. Men hur har man påverkats som person?

## 6.2 ...men inte förändrats som person

All utbildning har som syfte att på något sätt förändra de som deltagar. Ett tydligt resultat (tabell 3) är att deltagarna menar att de inte förändrat sig eller sitt sätt att vara pga utbildningen.

Tabell 3. Deltagarnas syn på hur de påverkats av utbildningen.

Påverkan	Procent
Inte förändrat mig eller mitt sätt att vara.	52
Förändrat min inställning till arbetet och skolchefsjobbet	16
Förändrat mitt sätt att agera vid möten o dyl.	20
Förändrat mitt beteende i många sammanhang.	12
	100

De som menar att de förändrats på något sätt syftar främst på agerandet vid möten och dylikt. I enlighet med dessa resultat menar knappt hälften att gruppstödet bidragit till att de *i viss mån* idag agerar annorlunda i det dagliga arbetet.

Om detta är kopplat till en större förståelse av vad som krävs i en lärande organisation är oklart. Vissa (33%) menar att man genom utbildningen fått en större förståelse av vad som *menas* med en lärande organisation. Majoriteten (64%) är dock tveksamma till om så är fallet. Knappt en tredjedel (30%) anser även att man i viss mån fått en större insikt i hur man *skapar* en lärande organisation. Ingen menar att man absolut fått det och 2/3 är tveksamma.

Många utbildningar ger upphov till nya idéer och ny kunskap. Så är det också i denna. Åtta av tio har fått nya tankar, insikter eller betraktelsesätt. Däremot är det *ingen* som har formulerat tankarna i den reflektionsbok som deltagarna fick vid starten för att kontinuerligt skriva ned sina reflektioner och tankar. Eftersom detta ansågs som ett viktigt moment har samtalsledarna här missat uppföljningen av den tänkta handlingen.

Inte heller för den egna organisationen har de nya insikterna formulerats i text eller bild. Även om majoriteten menar att nya insikter påverkat diskussioner med närmaste medarbetare eller politiker har endast några få förmedlat dem i text.

### **6.3 Startat nya aktiviteter?**

Enkätsvaren ger uttryck för att utbildningen haft vissa effekter i konkret handling, men vi vet inte närmare vad dessa aktiviteter eller planerade aktiviteter består i då vi inte haft möjlighet att följa deltagarna efter utbildningens slut.

60% menar att man fått impulser från gruppsamtalen att starta någon form av aktiviteter i det egna kansliet eller motsvarande, och även i förhållande till skolledarna eller skolan i stort (50%). En vanlig förklaring till detta är att man nu genom den bekräftelse av att vara på rätt väg som man fått i samtalen, vågat starta det man tidigare funderat på att göra. Utbildningen har således haft en katalysatoreffekt, men de nya aktiviteterna bygger oftast på synsätt och tankar som funnits innan utbildningen.

20% (vilket motsvarar 5 personer) menar att man efter gruppsamtalen på något sätt förändrat arbetssätt eller arbetsformer i den egna verksamheten eller i kontakten med skolledare. 80% kan dock inte peka på några sådana förändringar.

Något fler (25%) planerar någon aktivitet eller förändring i den egna verksamheten (kansli eller mot politiker) som ett resultat av gruppsamtalen. På liknande sätt menar 40% att de planerar någon aktivitet eller förändring i kontakten med skolledarna.

Dock gäller inte dessa effekter för vissa områden. Få anser att de nu ger bättre underlag till politiker eller lyckats få ledningsgruppen att pröva andra arbetsformer. Inga skillnader före och efter utbildningen finns heller för hur nöjd man är med de möten man har med skolledare eller för hur ofta dessa möten domineras av konstruktiva samtal och reflektion.

### **6.4 Förändringar under utbildningen**

#### ***Mer klar över hur man skall arbeta***

Under utbildningen har skolcheferna blivit klarare över hur man skall arbeta i sin kommun för att utveckla skolan (se figur 3). Den stora förändringen består i att enbart 4% före utbildningen instämde i att man absolut var klar över detta, mot nuvarande 44%. En märkbar förändring.

*Figur 3. Svarsfrekvens för frågan: "Jag är klar över hur vi i vår kommun skall arbeta för att utveckla skolan"*

Vidare var en tredjedel osäkra före utbildningen, medan nu alla känner sig åtminstone i viss mån säkra på hur man skall arbeta för att utveckla skolan. Skillnaden är statistiskt säkerställd.

#### ***Säkrare på eget agerande***

Under utbildningen har skolcheferna blivit säkrare på att det egna agerandet är rätt väg. Osäkerheten kring om det egna agerandet är bästa sättet att nå en utveckling av

skolan har minskat. Före utbildningen var 68% absolut eller i viss mån osäkra på detta, nu är motsvarande andel 44%. Ytterligheten där 18% före utbildningen var absolut osäkra på det egna agerandet har minskat till 4%. Skillnaden är statistiskt säkerställd.

*Figur 4. Svarsfrekvens för frågan: Jag känner mig ibland osäker på om mitt agerande är bästa sättet att nå*

Det som framkommit ovan tyder på att utbildningen gett en ökad säkerhet i skolchefs-rollen. Deltagarna bedömer också i genomsnitt sin egen kompetens som ledare högre efter utbildningen än innan ( $p < 0,05$ ). De har fått en större tilltro sin egen kompetens.

## 6.5 Innehåll, stöd och krav i gruppsamtalen

Deltagarna är mest nöjda med reflektionen kring ledarrollen och tips man fått från hur andra löst olika problem. Före utbildningen fanns en stark tro på att samtalen kring ledarrollen skulle vara värdefulla, men inte att andras tips och idéer skulle bli så pass värdefulla. Många (60%) är *ganska* nöjda med träningen i lärande samtal men bara någon enstaka är mycket nöjd och en tredjedel är mindre nöjda.

Tanken var att gruppsamtalen skulle varvas med seminarier. Denna startgrupp har dock inte haft mycket av den varan. Drygt 40% menar att det borde ha varit mer föreläsningensinslag medan knappt 60% inte håller med om detta.

### *Utbildningens innehåll*

Av tabell 4 framgår att gruppsamtalen utgått från det som var och en av deltagarna ansåg viktigt. 76% framhåller att deltagarnas behov av att ta upp en viss fråga främst styrde innehållet. Ingen har uppfattat att synsätt och värderingar varit det vanligaste innehållet, och enbart några få uppfattade att skolutveckling var i centrum för samtalen.

*Tabell 4. Vilket var det vanligast förekommande innehållet i gruppsamtalen?*

Främsta innehåll	Procent
Deltagarnas behov av att ta upp en viss fråga var i centrum. Det som kändes angeläget för var och en togs upp, utan några speciella krav på deltagarna.	76
Skolchefsrollen var i centrum. Samtalen fokuserades på rollen som skolchef på en generell nivå, mer än vars och ens eget ledarskap.	16
Synsätt och värderingar var i centrum. Samtalen fokuserades på vilka synsätt och värderingar som låg bakom vars och ens inställning.	0
Skolutveckling var i centrum. Samtalen fokuserades på hur deltagarna konkret gör eller kan göra för att utveckla skolan.	8
	100



Resultatet är entydigt i att innehållet främst bestämts av deltagarnas behov av att ta upp en viss fråga. Nära knutet till innehållet är var ansvaret ligger för att nå resultat. Detta lägger deltagarna främst på gruppen som helhet, och ansvaret är i bemärkelsen att föra in samtalen på frågor som var och en anser är viktiga. Enbart två personer menar att det var gruppens gemensamma ansvar att sporra varandra till skolutveckling och följa upp varandras insatser. 16% svarar att de aldrig tänkte i banor av ansvar för resultatet.

### ***Gruppstödet som avlastning bekräftas***

Det har av intervjuerna framgått att det inte är självklart vad ett gruppstöd är till för. I tabell 5 bekräftas den tidigare iakttagelsen att det stöd som gruppsamtalen gett främst är att betrakta som ett avlastande stöd.

*Tabell 5. Deltagarnas uppfattning om vad samtalen ger för stöd.*

Typ av stöd	Procent
Avlastande stöd som gav mig kraft att orka i skolchefsrollen.	56
Ett stöd för att jag är inne på rätt väg.	28
Ett stöd för få igång och påskynda skolutvecklingsaktiviteter.	8
Uppfattade inte gruppen som ett egentligt stöd	8
	100

Huvuddelen av deltagarna uppfattar främst gruppstödet som ett avlastande stöd eller ett stöd som bekräftar att man arbetar rätt. Relativt få har främst uppfattat stödet som ett stöd för att få igång skolutvecklingsaktiviteter. Även detta är i linje med de svar som deltagarna gett vid intervjuerna. Det är därför intressant att få veta om samtalsledaren eller övriga gruppdeltagare ställt några krav på att aktivt arbeta med och redovisa insatser för skolutveckling.

### ***Kraven på att arbeta med skolutveckling***

Som framgår av tabell 6 är det relativt få som uppfattat att samtalsledaren ställt krav på deltagarna att arbeta med insatser för skolutveckling, och ännu mindre andel som uppfattat att övriga gruppdeltagare ställt sådana krav.

*Tabell 6. Upplevelsen av krav från samtalsledaren och övriga gruppdeltagare av att aktivt arbeta med och redovisa insatser för skolutveckling.*

Krav på skolutveckling	från samtalsledaren	från övriga gruppdeltagare
Ja, det var jag medveten om	28%	20%
Nej, några sådana krav märkte jag inte	72%	80%

Att 72% inte uppfattat några krav från samtalsledare att arbeta med och redovisa insatser för skolutveckling bekräftar att denna del inte varit central i utbildningen. En aktivitet som skulle kunna vara kopplad till insatser för skolutveckling är hemuppgifter mellan träffarna. Drygt hälften menar att man inte haft några sådana. Merparten av de som fått "läxa" betraktade inte denna som särskilt viktiga. Enbart två personer ansåg att hemuppgifterna var stimulerande.

Den motvilja mot att arbeta konkret med hemuppgifter som noterades i intervjuerna tycks här få stöd i att merparten inte fått eller inte tagit till sig hemuppgifter. Det är ytterligare ett tecken på att utbildningen inte lagt tonvikten vid praktiskt arbete.

## 6.6 Ledarrollen

Att vara ledare är inget entydigt begrepp och man kan ha många olika roller. Deltagarna markerade före utbildningen på en lista med olika ledarroller de tre skolchefsroller som passade bäst in på den egna situationen och de tre roller man helst skulle vilja ha. I slutenkäten angavs åter tre ledarroller som nu passade bäst in på den egna situationen. Siffrorna i tabell 7 nedan anger procent av deltagarna som markerat respektive roll.

Tabell 7. Vanligaste roller som skolchef före och efter utbildningen, samt mest önskvärda roller.

	Vanligast roll före utbildn. %	Vanligast roll efter utbildn. %	Önskvärda roller %
Administratör	<b>25</b>	16	--
Arbetsledare	12	16	4
Beslutsfattare	8	12	4
Effektivitetsjägare	12	8	--
Ekonom	21	20	--
Förhandlare	<b>29</b>	12	8
Informatör	8	4	--
Marknadsförare	8	8	8
Medlare	4	4	--
Pedagogisk ledare	21	8	25
Personalutvecklare	8	8	21
Planerare	21	20	4
Problemlösare	8	12	4
Samordnare	<b>46</b>	<b>32</b>	25
Syndabock	4	8	--
Trivselskapare	--	8	8
Uppföljare	12	16	<b>33</b>
Utvecklare	21	<b>64</b>	<b>67</b>
Visionär	21	24	<b>88</b>

Före utbildningen angavs de vanligaste rollerna som *samordnare*, *förhandlare* och *administratör*, dvs ganska traditionella chefsroller. De roller man helst vill ha (kolumn

3) *visionär, utvecklare* och *uppföljare* avviker en hel del från detta. Visionären anges som en av de mest önskvärda ledarrollerna av hela 88% och utvecklaren av 67%.

*Administratör, effektivitetsjägare och ekonom* finns inte alls bland de mest önskvärda chefsrollerna. Förhandlaren, planeraren och samordnaren är också roller som man inte vill ha i den utsträckning som var fallet före utbildningen. Däremot vill man vara personalutvecklare, utvecklare, uppföljare och visionär i betydligt större utsträckning.

Efter utbildningen har vissa förändringar skett i vilka roller som bäst passar in på det egna arbetet (kolumn 2). Den stora förändringen är att hela 64% anser att utvecklare är en av de vanligaste rollerna man har. Innan var det bara 21% som satte den etiketten på sig själv. Trenden är att man närmat sig de önskvärda rollerna i sitt skolchefsarbete. Det enda tydliga undantaget är att rollen som pedagogisk ledare anges av färre efter utbildningen, trots att det är en önskvärd roll för många.

Det som hänt under utbildningen är således främst att fler skolchefer nu betraktar sig som utvecklare. Däremot har inte nämnvärt fler antagit rollen som visionär, vilket 88% menar är en önskvärd ledarroll.

## 6.7 De som hoppat av utbildningen

Knappt en tredjedel av deltagarna (31%) deltog i högst hälften av träffarna. Bortfallet från utbildningen är således stort. Dessa finns inte med i resultatredovisningen ovan.

I den inledande enkäten skiljer sig inte dessa avhoppare från de som fullföljt i något väsentligt avseende. Däremot gör de generellt en mer negativ bedömning av utbildningen än de som fullföljt. Framförallt anser de att utbildningen i mindre utsträckning stämte med vad man förväntat sig. Av de som fullföljt menade 80% att utbildningen absolut eller i viss mån överensstämde med vad man förväntat sig. Bland avhopparna är det bara en som gör det, och bara i viss mån.

Även för hur man uppfattar behållningen av utbildningen är skillnaderna stora. Samtliga avhoppare utom en anser att utbildningen inte gett dem någonting. En menar att behållningen varit att få studera samtalsledarens ledarstil (!). Denna brist på positiva erfarenheter kan visserligen förstås utifrån att de deltagit så få gånger, men ger ändå en fingervisning åt varför de inte prioriterat utbildningen. Avhopparna har heller inte fått någon förståelse för vad som menas med en lärande organisation eller hur den skapas.

Sammantaget är de genomsnittligt mindre nöjda med gruppsamtalen under de gånger de varit med. En förklaring kan man finna i att de framförallt inte upplevt friheten för var och en att ta upp det som känts viktigt som en fördel. I stället har man saknat struktur och tydlighet, och ofta pekat på att innehållet varit för lite inriktat på skolutveckling.

*"Bristen på struktur och tydlighet är stor. Alltför mycket löst prat i grupperna vid de två tillfällen som jag var med."*

*"Det var alldeles för lite om skolutveckling."*

En annan förklaring skulle kunna sökas i att de bedömer stödet från sin ledningsgrupp som lägre än vad övriga gjort. Det blir då viktigt att finnas hemma och prioritera detta framför utbildningen. En deltagare som hoppat av uttrycker det så här:

*”Eftersom jag tyckte att gruppsamtalen blev för långa och dominerande prioriterade jag träffarna lågt ... Det blev för tufft för en ihjälstressad skolchef. Då kan jag lika gärna leva efter principen syns jag så finns jag och vara hemma och utveckla/utvecklas med egna medarbetare.”*

Det finns också en intressant skillnad när det gäller vilka roller man har och vill ha. De som deltagit högst två gånger beskriver sig som planerare, beslutsfattare och arbetsledare i högre utsträckning än de som fullföljt. De är också relativt nöjda med dessa roller. Skolchefer som fullföljt utbildningen vill å andra sidan i högre utsträckning förändra sin roll som skolchef.

Mot bakgrund av ovanstående kan vi utgå från att svaren från de som fullföljt större delen av utbildningen inte är representativa för hela gruppen startande.

## 7. Diskussion och slutsatser

Detta kapitel summerar resultaten genom att vi lyfta upp några kritiska områden till diskussion. I ett avslutande avsnitt för vi fram våra slutsatser och rekommenderar insatser för att nätverket för gruppstöd skall utvecklas.

### 7.1 Grupprocessen

Eolusmodellen bygger på idén om en bred satsning med många deltagare indelade i mindre grupper. Tiden som varje grupp har till förfogande är begränsad. I skolchefs nätverket har man haft fyra träffar på sig att åstadkomma ett värdefullt lärande. Samtidigt är själva formen med samtalsgrupper och lärande samtal en bärande idé som lockat många av deltagarna. Ett problem att hantera blir då att det tar tid att bygga upp ett fungerande arbetsklimat i en ny grupp. En tidig fas i gruppens utveckling brukar betecknas som "tillhöringsfasen" (Schutz, 1989). Här handlar det om medlemskap. Man är nyfiken på de andra i gruppen men undrar samtidigt vad de kommer att kräva av mig och om man kan vara sig själv i denna grupp. Vanliga beteenden är att vara artig, inte ta upp allvarliga konflikter, visa stort behov av att bli accepterad i gruppen och kräva ordning och struktur. Många förslag till aktiviteter kommer lätt upp men få genomförs. Ofta kan man hamna i långa diskussioner som inte alltid är konstruktiva.

Många tecken tyder på att grupperna under större delen av utbildningen befunnit sig i en "tillhöringsfas", där det viktiga är att dela erfarenheter - vi som är i samma båt - och göra det utan krav på något annat. Det är viktigt att tycka lika och uttalade konflikter är sällsynta.

*"Konflikter har inte kommit fram då vi haft för få gånger".*

Upplevelsen av tillit och samhörighet i grupperna har varit väsentlig, och något man ofta återkommer till. Förvåningen över detta är påtaglig.

*"Trots att vi träffats kort tid känner man tillit och trygghet i gruppen - konstigt."*

Risken finns att större delen av den tid man har på sig går åt till att arbeta med denna första fas i grupprocessen. Uppläggningsen av gruppsamtalen inbjuder också till att förstärka grupprocessen. Man känner inte varandra, har relativt ostrukturerade samtal, ingen klar uppgift som skall lösas, och inga direkta krav på att redovisa och jobba med insatser för skolutveckling. Diskussionerna har också förts på en relativt abstrakt nivå. Att ringa in och få en bättre förståelse för skolchefsrollen har varit centralt i flera grupper. De abstrakta begreppen inbjuder också till att hålla borta olikheter i synsätt och värderingar. Ett tecken på hur viktig grupp känsla i sig blir är att en grupp inte gärna tar in någon ny medlem, utan ställer hellre den personen utanför, även om personen i fråga säkert har erfarenheter och kunskap att förmedla.

En utdragen "tillhöringsfas" hindrar att samtalen tar sig uttryck i konstruktiva diskussioner, men det finns också en annan fara. Ett betydelsefull aspekt av gruppträffarna har för många varit att de fått bekräftat att man är på rätt väg. Hjälpen i att stå kvar, att kunna fortsätta på den inslagna vägen, är ofta betonat. Frånvaron av konflikter bidrar dock till att grundläggande värderingar och förhållningssätt inte konfronteras, utan man bekräftas i de synsätt man har. Det blir lättare att deltagarna

håller med varandra än kritiskt ifrågasätter. Det är, med andra ord, troligare med ryggdunkningar än kritik.

Utveckling och förändring har dock sin främsta kraft i att grundläggande synsätt och värderingar förändras. När man kommer till gruppsamtalen finns redan etablerade före-ställningar och tankar om hur skolan skall förändras där. Skall det uppstå ett lärande som innebär en verklig omprövning måste dessa föreställningar utmanas. Det måste således finnas en spänning för att den process skall uppstå där man ger upp en del av det som hittills uppfattats som det rätta förhållningssättet och anammar ett nytt synsätt. För att i gruppen utmana varandras synsätt, så som egentligen var avsikten, och så småningom även börja utmana sin egen övertygelse krävs att olikheter blir tydliga. Denna spänning uppstår inte i grupprocessens tillhörfas, där man visar varandra ömsesidig hänsyn och undviker skillnader. Ingen i de intervjuade grupperna säger heller att man tänkt om helt. Snarare betonas stabiliteten och bekräftelsen: *"Jag har fått stöd i att jag är på rätt väg"* eller *"Det var inte bara jag som har det så här, jag var inte tokig"*. Vissa kan dock tänka sig att man påverkats i sina värderingar utan att nu vara medveten om det: *"Jag tror att den påverkan som sker påverkar mina ställningstaganden mer än vad jag är medveten om"*. Eftersom tilliten i gruppen är viktig för att man skall våga blotta sig och sina svagheter blir en avgörande fråga hur man kan undvika att fastna i den smekmånadskänsla som lätt uppstår i grupprocessens inledande faser. Denna inledande fas i en grupps bildande kan man inte undvika, bara påskynda.

## 7.2 Stöd för avlastning eller skolutveckling?

Eolus skall ge skolcheferna stöd att påskynda den pågående skolutvecklingen. Vad är det för stöd som leder till detta? I intervjuerna beskrivs gruppstödet som ett rollstöd i form av att bättre hantera eller förstå rollen, ett tankestöd i att hitta nya vinklingar på problem, ett bekräftelsestöd i att man gör rätt saker och ett avlastande rekreativstöd. Enkäten visade också att de flesta karakteriserar gruppstödet som ett avlastande stöd som gav kraft att orka i skolchefsrollen.

Vår slutsats är att stödet till stor utsträckning tycks vara av karaktären avlastning och bekräftelse i ett ensamt arbete. För detta talar att gruppstödet beskrivs som ett stöd i ett prestigelöst sammanhang, ett andningshål, frirum eller oas där man kan få *"hänga av sig uniformen"* och vara sig själv: *"Hemma kan man inte gråta inför medarbetarna. Det är ju jag som skall ge dem stöd. Får inte vara svag"*. Stödet för att åstadkomma skolutveckling finns sällan uttalet. Avlastningsstödet har dock ett stort värde i att deltagarna når en större säkerhet i sitt agerande genom den bekräftelse man får från kolleger, och ett större självförtroende. Man får nya tankar och idéer om hur man kan angripa problem och större förståelse för vad man själv kan begära och säga nej till. Det blir på det sättet en (viktig) stresshantering.

Att gruppstödet blir ett avlastningsstöd kan förstås utifrån det stora behov som skolcheferna uppvisar av att koppla av och loss från vardagens utsatta position. En annan sorts stöd är stöd för uppbyggnad och förändring – ett förändringsstöd. Det bygger på att personer accepterar och drar nytta av varandras olikheter, men stödjer och sporrar varandras utveckling. Här blir det viktigt med tydliga mål och uppgifter. Förändringsstödet karakteriseras av att man *"håller varandra"* för att var och en skall

uppnå sina mål, ställer krav och följer upp varandras insatser. Denna stödstruktur för att sporra varandra till skolutvecklingsinsatser tycks inte gruppsamtalen vara. Det är kanske inte heller syftet. Att bättre förstå sin nya roll är ett mål med gruppsamtalen som verkar ha uppfyllts. Däremot framträder inte målet att få stöd att leda och utveckla skolan till en lärande organisation överst på agendan. Om den officiella och osynliga agendan handlar nästa avsnitt.

### 7.3 Kravlöshet på den osynliga agendan

På den officiella agendan för gruppsamtalen står samtal kring ledarskap, skolchefsrollen och skolutveckling. Deltagarna skall fås att bättre förstå sin nya roll, ge bättre underlag till politikerna och bli bättre rustade att leda skolan till en lärande organisation. Det är stora krav att uppnå detta på fyra sammankomster á två dagar.

Parallellt med den officiella agendan framträder dock också en osynliga agenda i de grupper vi besökt. Denna präglas inte av krav utan av kravlöshet, och är en bjärt kontrast till det arbete och de gruppsituationer man normalt deltar i som skolchef. Medlet, gruppsamtalen, får därigenom ett värde i sig då det upplevs som en skön tillvaro utan hierarki och de krav som präglar skolchefens arbete: *”Det är skönt att få vara i en kravlös miljö för en gångs skull”*. Att få läxor mellan gångerna tycks förstöra lite av det kravlösa sammanhanget och rimmar dåligt med det man för övrigt mött under utbildningen. Att man vill hålla dessa två världar åtskilda framgår av följande citat:

*”Detta är en processgrupp inte en arbetsgrupp, dvs vi kan inte ha en uppgift.”*

*”Vore detta en arbetsgrupp skulle det bli något helt annat.”*

*”Ingen har pratat om mål och uppgift i denna typ av utbildning, då skulle det ha varit en annan typ av grupp.”*

Utifrån hur deltagarna resonerar skulle man kunna renodla två typer av grupper med motsatt karaktäristik. Processgruppen är vad som motsvarar arbetet i Eolusgruppen, och arbetsgrupp den typ av grupp man som skolchef normalt kommer i kontakt med i arbetet inom skolverksamheten. Denna föreställning hos deltagarna har vi noterat i de två grupper som intervjuats.

Tabell 8. Två typer av grupper och vad som karaktäriserar dem.

<i>Processgrupp</i>	<i>Arbetsgrupp</i>
• Kravlöst	• Uppgift att lösa
• Fritt	• Fast form
• Icke hierarkisk	• Hierarkisk
• Vara sig själv	• Vara i rollen
• Aldrig klart	• Måste bli klart
• ”Är”	• ”Gör”

Av intervjusvaren framgår att deltagarna inte självklart ser att de kan föra över arbets-gruppens termer i processgruppens form. Det goda i gruppsamtalen skulle då gå förlorat (förstöras). Inte heller kan arbetet i en arbetsgrupp förenas med processgruppens karaktäristik. En processgrupp kan inte ha mål och uppgift. Man uppfattar således en stor motsättning mellan formerna och gör denna åtskillnad tydlig. Denna

uppdelning borde då logiskt bli ett hinder för att tillämpa lärande samtal som metod i den egna organisationen.

För oss framstår inte denna uppdelning som självklar. Vi menar att det är fullt möjligt att i gruppssamtal á la Eolus ha uppgifter att lösa, en tydlig form och något som måste bli klart, och samtidigt skapa ett icke hierarkiskt klimat där deltagarna kan känna att de kan vara sig själva. Deltagarna har ofta uppfattat att syftet är att föra samtal om ledarskap mm, inte att direkt jobba med skolutveckling.

*”Utifrån det syfte som fanns är det bra att vi haft de här fria samtalen”.*

*”Om vi skulle jobba med uppgifter är det ett helt annat syfte”.*

Vem har då ansvar för att någon konkret skolutveckling sker, eller åtminstone att sam-talen inriktas på att göra deltagarna bättre förberedda på att leda skolutveckling? Grupperna tycks här ta ytterst lite eget ansvar. Tvärt om. Gruppens gemensamma upp-gift och det kollektiva ansvaret för varandras resultat framträder inte särskilt tydligt.

*”Vi har inte haft någon gemensam uppgift uttalad, möjligen att vara ett stöd för varandra.”*

*”Vi formulerade förväntningarna, men inget mer.”*

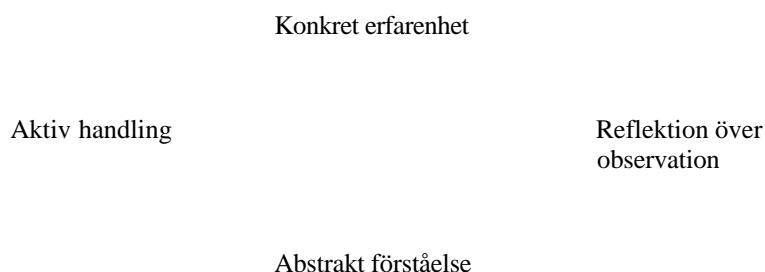
*”Vi har inte haft någon uppgift”*

Enkätsvaren bekräftar också att deltagarna uppfattade att det är gruppens gemensamma uppgift att föra in samtalen på frågor som var och en ansåg viktiga. Få deltagare uppfattade några krav från samtalsledaren eller övriga gruppmedlemmar att aktivt arbeta med skolutveckling. Detta förstärker uppfattningen av ett kravlöst sammanhang.

#### **7.4 Från individuellt till organisatoriskt lärande**

Grundidén med Eolus är att deltagarna träffas gruppvis för lärande samtal. Dessa skall ha sin grund i skolchefernas egen praktik. Den kunskap eller de insikter som därigenom skapas skall sedan på något sätt omsättas i den egna praktiken.

Vad är det då för lärande som sker hos de enskilda skolcheferna? David Kolbs definition av lärande är ofta använd vid erfarenhetsbaserat lärande: *”Lärande är den process där kunskap skapas genom bearbetning av erfarenheter”*. Hans modell över lärprocesser kan vara relevant även för lärandet i Eolus.



*Figur 3. Grundläggande dimensioner i lärandet enligt David Kolb (1984).*

Kolb menar att vi har två grundläggande sätt att ta till oss erfarenheter i omvärlden, dels via konkret erfarenhet och dels genom abstrakt förståelse (begreppsbildning). Dessa intryck kan vi bearbeta på två olika sätt. Det ena innebär att reflektera, och det andra att pröva i aktiv handling. Logiken är att vi kan vinna kunskap bara genom att bearbeta våra intryck på något sätt, enbart erfarenhet är inte nog.



Den högsta formen av lärande, ett lärande som går utom etablerade sätt att tänka och handla, uppnås genom att alla steg beaktas. I gruppsamtalen tycks betoningen ligga på reflektion och abstrakt förståelse, medan kravet på att omsätta diskussionerna i aktiv handling och redovisa konkret erfarenhet av detta inte finns med. Detta medför, menar vi, att bryggan mellan samtalen i grupperna och skolutveckling på hemmaplan blir otydlig.

Gruppstödet skall inte bara leda till ett individuellt lärande för skolcheferna. Även ett organisatoriskt lärande förväntas ske på sikt i de egna organisationerna genom att målet är "en lärande organisation". Vad menar man då med organisatoriskt lärande? I strikt mening är det ju alltid individer som lär, inte organisationer. Det finns ändock skäl att tala om ett organisatoriskt eller kollektivt lärande i organisationer när vi tänker oss att en hel organisation skall förändras eller utvecklas på något sätt. Detta förutsätter dock kommunikation och dialoger mellan individerna i organisationen, och att människor uppfattar och löser gemensamma uppgifter. Att skapa organisatoriskt lärande handlar i detta perspektiv om att ge organisatoriska förutsättningar för dessa dialoger så att gemensamma föreställningar om hur organisationen skall arbeta förändras.

Betingelser för detta tycks knappast ha varit ett viktigt tema i grupperna. Ingen beskriver att man i samtalen varit inne på t ex vad som behöver skapas på hemmaplan av struktur och grupprocesser eller hur den kollektiva lärprocess som utmärker en "lärande organisation" skapas. Andra organisatoriska aspekter, som t ex skolans klimat för förändring, har inte heller varit i fokus, trots att detta av deltagarna ansågs som en viktig men outvecklad kraft för skolutveckling.

### 7.5 Slutsatser och förslag till förändringar

Resultaten visar att gruppstödet:

- 1 Främst gett ett individuellt stöd, men i mindre utsträckning varit inriktat på att få igång skolutveckling. Några krav på detta har majoriteten inte upplevt, varken från samtals-ledaren eller från övriga gruppmedlemmar.
- 1 Främst gett hjälp och stöd i rollen som skolchef genom att man blivit säkrare i denna och stärkt yrkesidentiteten, men inte i så stor utsträckning fokuserat agerandet i det egna ledarskapet.
- 1 Inte tycks ha gjort att man nu ger bättre underlag till politikerna.
- 1 Deltagarna har blivit säkrare och tryggare i rollen som skolchef, men även fått idéer och tips om vad man kan göra i olika situationer. Detta skulle möjligen kunna innebära att man på ett indirekt sätt är bättre förberedda att stödja skolutveckling.
- 1 Inneburit ett avlastande stöd som gett kraft att orka i skolchefsrollen och ett stöd som bekräftat det arbete man gör och de tankar man har.
- 1 Innehållit en dold agenda med ursprung i deltagarnas behov av att få koppla av och bort från vardagens krav på prestationer och lösande av uppgifter.
- 1 Medfört att vissa säger sig ha förändrat sin inställning till skolchefsjobbet eller förändrat arbetssättet och även startat aktiviteter på hemmaplan, medan majoriteten menar att man inte förändrat sig själv eller sitt sätt att vara.
- 1 Utbildningen har dock gett tankar som för många tagit sig konkreta planer på aktiviteter/förändringar man vill göra. Flera än före utbildningen beskriver sig nu som utvecklare i sin roll som skolchef.
- 1 Antalet deltagare som inte fullföljt hela utbildningen är relativt stort. Arbetsbelastningen på hemmaplan är en förklaring, parat med viss besvikelse på att utbildningen inte levt upp till förväntningarna.

I inledningen beskrevs mål och syfte med Eolus. Syftet var att skolcheferna *utifrån sin egen praktik, genom seminarier, lärande samtal, reflektion och dokumentation, skulle få stöd att påskynda och stödja den pågående skolutvecklingen samt att de behöver ompröva sina föreställningar och tankar om hur skolan ska ledas och styras*. Målet var att skolcheferna skulle uppleva att de *bättre förstår sin nya roll, samt uppleva att de bättre kan ge underlag till politikerna och slutligen känna sig bättre rustade att leda och utveckla skolan till en lärande organisation*.

Om vi kortfattat ska ge vår bild av hur vi utifrån vår utvärdering uppfattar Eolus för skolchefer i ljuset av dessa mål och syften, står det klart att det första målet kring rollen verkar uppfyllt. Att ge bättre underlag till politiker verkar inte ha varit centralt, och kan därför inte heller sägas ha uppfyllts. Vad gäller att bli bättre rustad att utveckla skolan, är bilden splittrad. Deltagarna verkar känna sig stärkta, men kopplingen till skolutveckling och lärande organisation är vag och därför svår att belägga. Omprövning av föreställningar har inte gjorts i någon större utsträckning. Ett genomgående tema i utvärderingen är istället bekräftelse och nya idéer som ligger inom ett befintligt, etablerat tänkande. Indirekt har deltagarna förstås utgått från sin egen praktik, men samtalen har lätt förts upp på en abstrakt nivå. Dokumentation har likaså hamnat i skymundan. De reflektionsböcker som deltagarna fått har inte använts.

De som valde att hoppa av har uttryckt att de saknat struktur och tydlighet, att det blivit alltför mycket löst prat samt för lite kring vad lärande organisation och skolutveckling är och hur det skapas. De som fullföljt har dock varit mycket nöjda, och inte verkat uppfatta detta som brister. Erfarenhetsutbytet, bekräftelsen och tydliggörandet av skolchefens roll i den nya skolan har varit viktigt för dem och givit deltagarna tillfredsställelse, liksom den fria och tillåtande formen.

I grekisk mytologi är Eolus vindarnas väktare. Med hänsyftning till detta beskrivs visionen i Eolusprojektet: ”om skolledare släpper loss förändringens vindar kan lärare och elever få luft under vingarna”. Vår uppfattning är att Eolus är ett lovande initiativ och fyller ett stort behov hos skolcheferna. Resultaten tyder på att flera av de skolchefer som fullföljt fått just luft under vingarna att gå vidare. Däremot känner sig flera av de som hoppat av ”blåsta på konfekten”. Innehållet stämde inte riktigt med förväntningarna. Möjligen kan detta ha sin grund främst i en av grupperna som inte fungerade särskilt bra.

Som vi ser det skulle en utveckling av gruppstödet kräva att följande faktorer beaktades och hanterades.

1 **Att skapa tillit och gott samtalsklimat tar tid. Detta kan påskyndas.**

Det kräver: Att samtalsledaren förstår grupprocesser, tar ansvar för detta samt att effektiva övningar används inledningsvis för att lära känna varandra och snabbare komma igång med arbetet .

1 **Det finns risk att gruppen fastnar i ”smekmånadskänslan” vilket inte gynnar omprövning och utveckling.**

Det kräver: Att samtalsledaren driver på gruppen, ställer krav, samt att ansvaret för varandras resultat diskuteras och bestäms.

1 **Abstrakta och generella begrepp dominerar samtalen. Bli mer konkret.**

Det kräver: Att gruppen behöver hjälp att bli konkret genom att målsättning och ambitionsnivå bestäms och blir tydligare. Samtalsledare och deltagare hjälps åt att ”föra tillbaka” samtalet om det blir för allmänt och abstrakt.

1 **Överbrygga den upplevda konflikten mellan lärande samtal som fria och kravlösa å ena sidan, och struktur, tydlighet och mål å den andra.**

Det kräver: Olika stödstrukturer vari ”det fria” rymms. Exempelvis kan man tänka sig:

- att deltagarna skriver en halv till en sida om ett problem/situation på hemmaplan. Diskussion och feedback kan då bli mer konkret, samtidigt som deltagarna tvingas formulera problem de vill arbeta med. Dessa stäms sedan av regelbundet.
- reflektionsbok används under träffarna, samt i tillbakablickar på tidigare moment.
- enkla självskattningsskalor ges till gruppen som får hjälp att kolla klimat, hur lärande samtalen är, samt hur det går. Dessa kan även användas på möten i den egna organisationen och skillnader diskuteras.
- att förväntningar och krav på deltagarna framgår tydligare i inbjudan/kallelse, och att samtalsledaren blir tydligare på detta.

## Litteratur

Kolb, D. (1984) *Experiential learning*. Prentice-Hall.

Schutz, W. (1989) *FIRO: A Three-dimensional Theory of Interpersonal Behaviour* (3rd ed.) Mill Valley, California: WSA.