



<http://www.diva-portal.org>

Postprint

This is the accepted version of a chapter published in *Distribuerat ledarskap och utveckling av relationer: En förändringsstrategi för hållbar skolutveckling*.

Citation for the original published chapter:

Ekman Rising, M., Packendorff, J., Svensson, H W. (2021)
Distribuerat ledarskap: En relationell strategi för skolutveckling
In: Henrik Hamilton & Karin Hermansson (ed.), *Distribuerat ledarskap och utveckling av relationer: En förändringsstrategi för hållbar skolutveckling* (pp. 27-53).
Stockholm: IFOUS
IFOUS rapportserie

N.B. When citing this work, cite the original published chapter.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kth:diva-302452>

Distribuerat ledarskap: En relationell strategi för skolutveckling

Marianne Ekman Rising

Johann Packendorff

Henrik W Svensson

KTH Kungliga Tekniska Högskolan, 2021

Preprint-version.

Referens: Ekman, M., Packendorff, J. & Svensson, H. W. (2021) Distribuerat ledarskap: En relationell strategi för skolutveckling. I H. Hamilton & K. Hermansson (red.) Distribuerat ledarskap och utveckling av relationer: En förändringsstrategi för hållbar skolutveckling, s. 27-53. IFOUS rapportserie 2021:5. Stockholm: IFOUS.

1 Inledning

Detta kapitel handlar om organiseringsprocesser och förändringsledning för skolutveckling ur ett relationellt perspektiv. Centralt i en sådan strategi är organisationers förmåga att utveckla tillitsfulla relationer i hela styrkedjan. Utvecklingskraft skapas således både horisontellt och vertikalt i relationerna mellan medarbetare och ledning. Utmaningen med denna typ av utvecklingsstrategi är att dessa relationer behöver struktureras och ges ett dynamiskt innehåll.

Skolans styrsystem; regelsystem och arbetsprocesser skapas centralt och utövas uppifrån och ner i styrkedjan. Dock kan planering och styrning bli alltför stelbent och motverka den förändring och utveckling som eftersträvas (se Rektor- en stark länk i styrningen av skolan. Rapport 2013). Formulerade planer och strategier för utveckling behövs för att genomföra önskade handlingar, samtidigt som forskning visat att förändring och utveckling sällan sker i linjära logiska följder (se tex Gustavsen et al, 1996; Ekman et al, 2011). Utvecklingsprocesser formas av lokala tolkningar och lokala praktiker vilka vuxit fram i skolverksamheterna utifrån de specifika förutsättningarna som gäller på den lokala skolan. Det gemensamma skoluppdraget, att elever ska ges samma förutsättningar att lyckas i en likvärdig skola reser frågan varför vissa skolor är mer framgångsrika än andra i detta arbete. En fråga som både skolpraktiker, politiker och forskare brottas med. Hur förverkligas målet att bli en framgångsrik skola? Utveckling av relationer som strategi för skolutveckling är vårt bidrag till detta arbete.

Skolkommunen Örebros syfte med FoU programmet *Leda för skolutveckling* var att "skapa samsyn och utveckla gemensam kompetens" i att leda skolutveckling, Ett perspektiv på ledarskap som en distribuerad företeelse utvecklades och undersöktes inom programmets ram. När man talar om "distribuerat ledarskap" innebär det att man talar om ledarskap som en samverkan mellan två eller flera personer – dvs att ledningsaktiviteter är något som

utövas av fler än enbart den formellt utsedde chefen (Crevani et al, 2010; Denis et al, 2012). I fallet Örebro innebar det att man ville bygga vidare på redan etablerade utvecklingsstrukturer och förstärka pågående lärprocesser bland sina rektorer och chefer, för att på så sätt få ytterligare impulser för att stödja kompetens och förmågan till att "leda och utveckla verksamheternas förbättringskapacitet". Ledningen för programmet ville stärka det kollegiala lärandet mellan rektorer, chefer och enheter genom vetenskapsbaserad kunskap och att lyfta fram den beprövade erfarenhet i den egen skolkommunen. Målet var satt att alla skolenheter inom en 2-5 års period hade etablerat både strukturer och kultur där ett medvetet och reflekterat lärande kring den egna skolverksamheten kunde ske långsiktigt. (jfr Johansson & Nihlfors, 2013)

Som forskare bjöds vi in i ett samarbete tillsammans med en skolkommun som både ville komma vidare i sitt skolutvecklingsarbete, redan påbörjat en kunskapsresa och dessutom byggt upp en infrastruktur för skolutveckling med befintliga lärteam, där reflektion och erfarenhetsutbyte kunde ske mellan rektorer inom samma skolform. Det synsätt på skolutveckling som Örebro kommun gav uttryck för; att investera i en utvecklingsstruktur bestående av en strategisk styrgrypp med förvaltningschefer, verksamhetschefer i samarbete med 16 lärledare som i sin tur leder grupper med rektorer, är en syn på ledarskap som mångas ansvar, snarare än ett fåtal formella chefers skyldighet, något vi såg som intressant och en grundförutsättning för att involvera många aktörsgrupper i en utvecklingskontext i syfte att gemensamt förbättra och utveckla skolledarskap. Förändringsstrategin i Örebro tog således avstamp i många aktörsgruppers erfarenheter, att involvera och inkludera deltagarna i olika forum för att på så sätt bidra till operativa utvecklingssamtal dvs samtal som inte stannade vid prat och reflektion utan även ville pröva nya sätt att leda verksamheten.

Vi forskare, tillsammans med Örebro skolkommun och Ifous, förenades således i ett gemensamt intresse av att tillsammans vidareutveckla rektorernas kompetens i förändringsledning, att leda, organisera och utveckla verksamheternas utvecklingskapacitet. Det fanns även ett uttalat önskemål från skolverksamheterna att få stöd av vetenskapliga metoder som arbetsätt för att bli skickligare i att analysera behoven i verksamheterna och få en ökad förmåga att följa och värdera genomförda insatser (se tex Coghlan & Brannick . 2010; Huzzard et al, 2010). Viktig var, något som framhölls av alla ingående parter, hållbarhet och långsiktighet i arbetet med att utveckla skolans ledarskap och utvecklingskapacitet. De utvecklingsstrukturer som hade byggts upp skulle inte stå och falla med deltagandet i programmet utan sågs som en investering och uppbyggnad av en dynamisk skolorganisation där kollegialt lärande och flexibla lösningar på upplevda behov var centrala. Ett brett upplagt utvecklingsarbete som eftersträvades i Örebro är ett steg bort från idén med ett fåtal "best cases" av skolutveckling som sedan ska spridas till övriga skolenheter.

Sammanfattningsvis när fokus är på relationer i skolutvecklingsarbetet blir nya samarbetsstrukturer, inifrånstyrda förändringsprocesser, lärande och samarbetande kultur istället samlade begrepp. Ett fördjupat arbete kring utvecklingsorganisations roll och funktion och dess utvecklingsprocesser tillsammans med ett distribuerat ledarskap och en relationell hållning i utvecklingsprocesserna blev den röda tråden genom programtiden. I synsättet på ledarskap som relationell och processuell sker meningsskapandet i relationerna

mellan deltagarna. Det handlar om att bygga och stödja relationer mellan alla involverade för att bidra till nytänkande och pröva olika och nya handlingsalternativ. Arbetet med att synliggöra och lyfta den kompetens som finns i verksamheterna pågick fortlöpande. Forskarna tillsammans med Ifous processledare arbetade med att arrangera dialoger, både på tvärs över skolskolformer och inom skolformerna, på olika arenor för att uppmuntra samarbetet, skapa engagemang och tryck i utvecklingsprocesserna. Med ett relationellt synsätt på utvecklingsprocesser och ledarskap är det kvaliteten på relationerna som säkrar kontinuiteten och upprätthåller kunskapsnivån och kreativiteten.

Denna slutrapport från forskargruppen är upplagd på följande sätt. Inledningsvis (avsnitt 2) beskriver vi hur forskargruppen organiserat våra insatser i programmet; som en interaktiv process där vi löpande arrangerat dialoger och seminarier med programmets deltagare, baserade både i aktuell forskning om distribuerat ledarskap och om processbaserat relationellt utvecklingsarbete. Därefter (avsnitt 3) följer en kronologisk analys av programmets utvecklingsseminarier med fokus på metoder, frågeställningar, aktiviteter och resultat. I de två avslutande analysavsnitten diskuteras sedan programmets utveckling i termer av distribuerat ledarskap (avsnitt 4) samt målstyrda och relationella vägar till förbättrad utvecklingskapacitet (avsnitt 5).

Vi har gjort kraftiga begränsningar i vår rapport i vad vi valt att ta fram och diskutera. Det finns självklart många spännande aspekter och företelser att reflektera över gällande Leda för skolutvecklings programmet. Arbetet i själva processledargruppen och att axla rollen som processledare och deras olika lärresor kunde t ex ensamt utgjort fokus i texten. Nu får läsarna endast en ytlig insikt i deras arbete. Även styrgruppens betydelse och arbete med att leda programmet är värt en egen text något som också berörs marginellt. Dock ska vårt kapitel ses i relation till övriga texter i rapporten. Styrgruppen bidrar med en egen text. Det kommer att finnas texter från olika lärgrupper. Ifous processledare ger sina beskrivningar och reflektioner. Dessa texter kan tillsammans förhoppnings ge en mer fullständig bild av skeenden, erfarenheter och lärdomar från skolutvecklingsarbetet i Örebro kommun. Med vårt begränsade textutrymme valde vi att lyfta fram själva organiseringen av utvecklingsprocessen sett genom de gemensamma utvecklingsseminarierna och en fördjupning i förändringsledningen sett genom ett praktiserande av distribuerat ledarskap.

2 En interaktiv forsknings och utvecklingsprocess

Forskningens roll att bidra till utvecklingen av skolan är ett mångsidigt fenomen. Kravet att "forskningen vet bäst" och har de "rätta" lösningarna visar sig snart inte vara fallet när teorierna ska omsättas i praktiken. Förväntningarna på forskningens bidrag från skolverksamheterna kan ofta vara stora på att leverera den rätta vetenskapen eller kunskapen som gör att man kommer vidare i sina strävanden. Men det är inte självklart att forskning bidrar i detta arbete. Relationen mellan teori och praktik behöver problematiseras. Hur ska vi förstå efterfrågan på forskningsbaserad skolutveckling? Vad tänker man sig att forskning kan åstadkomma i skolutvecklingssammanhang. Forskningen har självklart både uppfattningar och kunskaper i frågan om skolans organiseringsprocesser (se tex Blossing, 2008; Blossing & Wennergren 2019 för att nämna några) men välgrundade uppfattningar och kunskaper har självklart de som arbetar i dessa verksamheter och känner dem bäst. Ett

övergripande program mål är att deltagarnas grund i vetenskap och beprövad erfarenhet stärks. Hur forskning och teori omsätts in i praktiken reser kritiska frågor hur generella teorier länkas in i lokala utvecklingsprocesser, görs begripliga och användbara samt i sin tur berikar forskningen på området (Gustavsen et al, 2001; Docherty et al, 2006; Reason & Bradbury, 2003).

Ska forskningen ha någon funktion i detta sammanhang måste den både vara begriplig och uttrycka något nytt, dvs. som deltagarna i praktiken inte tänkt tidigare eller formulerat. Forskningsprocessen behöver inkludera både språklig förändring och utveckling av praktiken i sin arbetsform. Således ställs samarbetet mellan forskning och skolmiljöerna på sin spets i frågan- hur ska forskningen organiseras för att inkludera olika erfarenheter och kunskapsbidrag? Skolan är en komplex organisation där olika typer av kunskaper behövs, både mer vetenskapsbaserade från skilda kunskapsområden men också den lokala kunskapen som utvecklats i skolverksamheterna. Den förbättrade utvecklingskapaciteten blir med detta synsätt ett resultat av hur framgångsrika vi är på att kombinera olika typer av kunskapsbidrag i skolutvecklingsarbetet.

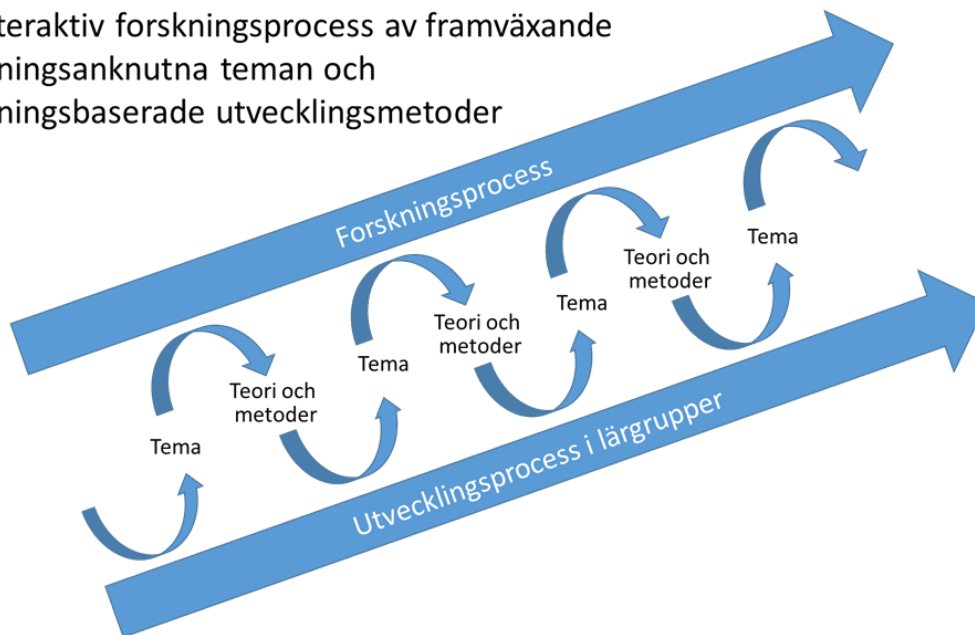
2.1 Interaktioner och dokumentation

Forskningen kom att organiseras i en interaktiv process av regelbundna möten med programmets olika aktörgrupper. Vi deltog som aktiva forskare i styrgruppens möten där vi bidrog med teoretiska perspektiv och löpande analyser av utvecklingsprocessen. Träffarna med skolverksamheternas processlärledare och Ifous processledare var ett centralt nav i arbetet och leddes av Ifous processledare. Innehållet i dessa processlärledarmöten bestämdes utifrån vilka behov som identifierades av gruppen som centrala för att stödja programmets utvecklingsprocess. Planering och organisering av programmets utvecklingsseminarier utgjorde ett gemensamt arbete i denna grupp. Forskarna kom med inspel på utvecklingsseminariernas innehåll och organisering för en arbetande processlärledargrupp. Reflektioner och undersökande samtal fördes i gruppen baserat på de erfarenheter som processlärledarna hade från sina egna lärgrupper om förändringsledning utifrån en förändringslednings approach "Ledare lär ledare". Forskarna genomförde vidare löpande analyser som presenterades och diskuterades i gruppen. På så sätt uppstod en dynamisk rörelse som inkluderade alla rektorerna i utvecklingssamtalen där utvecklingsuppgifter kunde bestämmas och diskuteras kolleget emellan.

Det empiriska materialet i forskningsprocessen ansamlades och dokumenterades på flera olika sätt. Mötesanteckningar genomfördes av Ifous och forskarna dokumenterade i fältdagbok. En serie av individuella samtal med processlärledarna genomfördes vid tre tillfällen. I början av programmet, efter ett år samt i slutet av programtiden. Sammanlagt 48 stycken en-timmes samtal. Syftet med dessa samtal var att få en fördjupad reflektion av individuell kompetensutveckling och progression men också ett sätt för forskarna att få kunskap om hur utvecklingsprocessen fortskred och ett sätt för deltagarna att artikulera och reflektera kring skolutvecklingen i Örebro. Fokus i arbetet var att undersöka sin egen och hela miljöns förändring och utvecklingskapacitet. Arbetet med att leda och dela erfarenheter och kunskap iscensattes i arrangerade dialoger, där reflektion och samtal genomfördes och dess resultat låg till grund för nästa utvecklingssteg. En inkrementell utvecklingsstrategi gjorde det möjligt att organisera forskningen "online". Det var således inget färdigt tänkt

som skulle föras ner genom styrkedjan. Inte heller var rollen som åskådare något som bejakades. Istället var det rollen deltagare som uppmuntrades där så många som möjligt förväntades att bidra i arbetet (se t ex Skjervheim 1971).

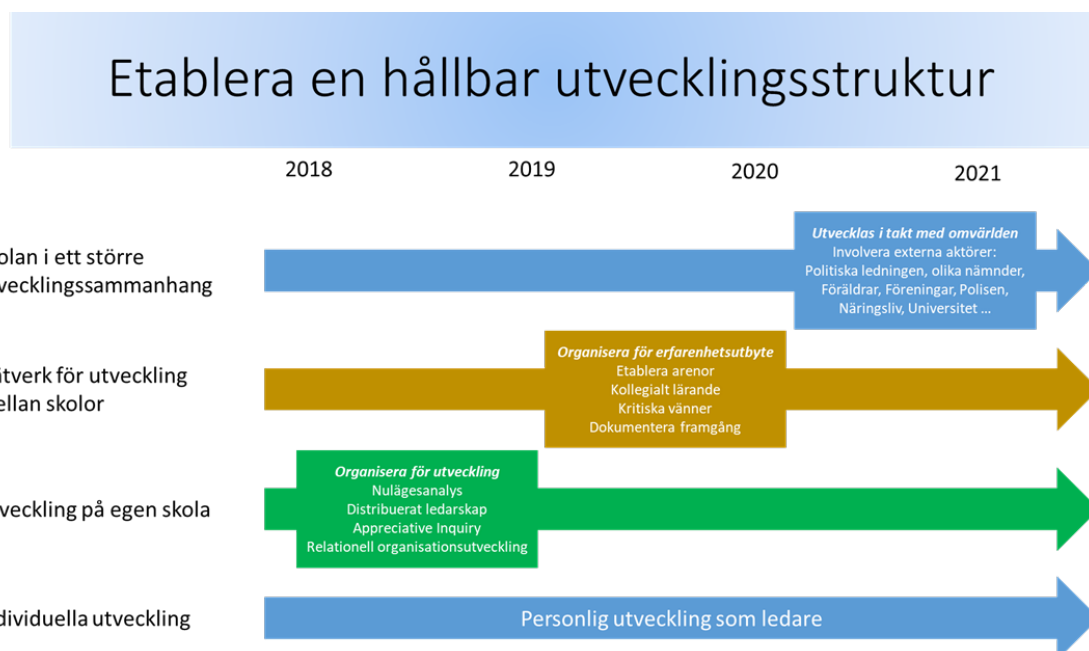
En interaktiv forskningsprocess av framväxande forskningsanknutna teman och forskningsbaserade utvecklingsmetoder



Figur 1

2.2 En infrastruktur för utveckling

En hållbar utvecklingsstruktur eller vad vi också benämner en infrastruktur för utveckling tar plats på olika nivåer; från individens lärande, att organiseras som en del av en arbetsorganisation till att skapa lärande strukturer i form av nätverk och regionala utvecklingskoalitioner mellan olika aktörsgrupper. Bilden nedan illustrerar de fyra nivåerna.



Figur 2

Lärandet startar i den enskilda individen. Ofta finns det ett behov att utgå ifrån. Det kan i vårt fall med skolan handla om ett pedagogiskt-,organisatoriskt-, eller ledarskapsarbete. Spännvidden är stor; allt ifrån nya pedagogiska metoder i matematik, ledarskapskunskap eller hur man ska organisera elevhälsan bara för att nämna något. Rektorerna i Örebro utgick som vi nämnt tidigare, i sina erfarenheter att bedriva skolutveckling och hur de ville fylla på med kompetens i sitt ledarskap. På den individuella nivån behöver frågor lyftas som är specifika och riktar sig till individuella behov och utmaningar. För att vara en deltagare i bemärkelsen inkluderad i utvecklingsprocesser, behövs det en översättning där plats ges för egna frågor, funderingar och reflektioner över eget deltagande. På vilket sätt berörs jag och mitt arbete, vad vill jag uppnå för egen del, vad behöver jag i mitt ledarskap, är frågor som behöver beredas plats. En förändringsstrategi som enbart bygger på individuell utveckling kan ibland begränsas till att skicka folk på kurs; bara vi kompetensutvecklar individerna så löses problemen att våra rektorer blir än bättre i sitt personliga ledarskap. Självklart är det viktigt att individuella utbildningsinsatser finns med när man gör stora förändringar i ett skolsystem men det bör kombineras med ytterligare perspektiv.

Ledarskap och arbetsorganisation kan beskrivas som två sidor av samma mynt. Hur är arbetsplatsen på den lokala skolan organiserad för att genomföra önskade förflyttningar? På den organisatoriska nivån formas elevernas lärmiljö och personalens arbetsmiljö. Både driftsfrågor och utvecklingsfrågor organiseras. I den integrerade arbetsorganisationen är detta i balans. Utvecklingsplan och förankringsarbete är viktiga delar i skolornas arbetsorganisation. Utvecklingsfrågorna kopplas då tätt samman med ett normsystem i ett systematiskt utvecklingsarbete som tydliggör och möjliggör ett brett deltagande i utvecklingsarbetet på de enskilda skolorna. Kollektiva inventeringar sker löpande och dokumenteras. För att uppnå hållbarhet i skolutveckling behöver individuella behov samordnas i en arbetsorganisation (se tex Blossing 2008; Liljegren, 2018; Robinson, 2019).

Utvecklingen på egen skola behöver också ges impulser utifrån. Nätverksstrategier mellan skolor har därigenom kommit att framhållas som en väg att gå. Utvecklingsprojekt i nätverksform är inget nytt i arbetslivet och heller inte i skolans värld. Här finns både fördelar och nackdelar (se tex Ekman et al, 2007; Gustavsen, 2011). Nackdelar som tidigare framkommit i forskning visar att organisationer i vårt fall skolor, som inte har ett utvecklat en samarbetande kultur och struktur i den egna organisationen har svårare att tillgodogöra sig ett lärande; att lära av andra och tillsammans med andra (se Björn et al, 2002). Återigen är kopplingen till arbetsorganisationen avgörande för hur lärdomar som gjorts i nätverken behöver diskuteras, översättas och konkretiseras på den egna skolan för att bidra i praktiken.

I Örebro var nätverken formaliserade i Lärgrupper bestående av rektorer från samma skolform. Sammanlagt träffades de 16 Lärgrupper kontinuerligt över tiden och kom att spela en betydande roll för ett hållbart ledarskap något som blev tydligt under pandemin. Kollegialt lärande mellan rektorer, att våga vara kritiska vänner och att kunna dela erfarenheter även personliga om sitt ledarskap framhölls av Lärgrupperna som betydelsefullt och var något som växte fram i grupperna över tiden. Skolorna hade redan under ett flertal år arbetat i lärgrupper inom sina skolformer kopplat till möten med verksamhets cheferna.

Men i.o.m. Ifous-programmet fick nätverken av rektorer en ny utvecklingskontext och inkluderades i en större utvecklingsstrategi.

Andra nätverk som initierades under programtiden var således processlärledarnätverket dvs de rektorer som ledde var sitt lärnätverk inom en viss skolform. Processlärledarna kom att bli en medierande länk mellan styrgrupp och övriga rektorer i Örebro. De kom mer att inta rollen som förändringsledare och inte som tidigare sammankallande av Lärgrupperna. Rollen var ny i och med Ifous-programmet och uppgiften till processlärledarna från styrgruppen uppfattades i början som oklar. Mycket tid gick åt under det första året att försöka "lista" ut vad ledningen egentligen ville med dem. Både frustration och känsla av icke meningsfullhet uttrycktes. Tid lades på att diskutera frågan varför gör vi detta, Vad är min roll? Vad är syftet? På vilket sätt bidrar det till eleverna? Utvecklingsprocessen kännetecknades av att vara sökande, trevande, avståndstagande och osäkerhet. Sakta började en arbetsform utvecklas i gruppen. Det som diskuterades i de olika lärgrupperna togs upp på denna arena. Processlärledare från de olika skolformerna kunde här lyssna på varandra, se likheter men också olikheter i sina skoluppdrag. En mer sammanhängande kultur "vi i Örebro skolor" blev mer framhållen. Samtal om och reflektioner över att eleverna tillhör Örebro skolkommun som ska vara ett samarbetande hållbart gemensamt skolsystem viktades samman med utvecklingen på den egna skolan och skolformen.

Genom processlärledarna tillskapades en lärandearena som gick på tvärs mellan skolformerna, en arena som kom att uppskattas av de som ingick och av styrgruppen. Vi såg här ett skifte i arbetet, från att vänta på klara tydliga uppdrag från styrgrupp, till att mer kreativt använda kompetensen i gruppen för att driva arbetet i lärgrupperna.

Utvecklingsseminarierna planerades och diskuterades i processlärledargruppen, allt för att få till en kommunicerande process med vad som pågick ute i de olika skolorna. Processlärledarna fick en mer och mer framträdande roll i dessa seminarier som ledare av olika diskussionspass, återförde i plenum sammanfattningar och analyser av arbetet.

Den fjärde nivån i figur 2 ovan "Skolan sett i ett större utvecklingskontext", var den stora utmaningen. Även om processlärledargruppen bestod av olika skolformer, uteblev utvecklingsuppgifter som definierades och formulerades tvärs skolformerna. Det var ingen brist på förslag om gemensamma behov att arbeta med såsom skolövergångar, elevhälsa etc. På utvecklingsseminarierna arrangerades också tvärgruppsamtal mellan skolformerna som först under senare delen av programmet upplevdes positivt av rektorerna. Man ville helst samtala och lära av andra inom sin egen skolform. Vem vill man lära av och varför är en grundläggande fråga att ställa i ett utvecklingsarbete.

Nätverk som utvecklingsstrategi har en sårbarhet. De kan utveckla en kultur som motverkar poängen med själva nätverket - dvs således producera hierarkier som inte bidrar till utveckling av skolan (se tex Björn et al, 2002). Därav är skolan sett som en utvecklingskoalition (se t ex Asheim, 2011), ett perspektiv som öppnar upp för andra aktörsgupper än skolan värdefull. Kopplingen till universitet finns i skolans kultur med forskningsbaserad kunskap och utveckling, medan andra viktiga grupperingar i det närliggande lokalsamhället i större utsträckning inte inkluderas, fastän deras bidrag skulle behövas såsom samarbete inom elevhälsa, arbetsmiljö och stress, företag, myndigheter osv.

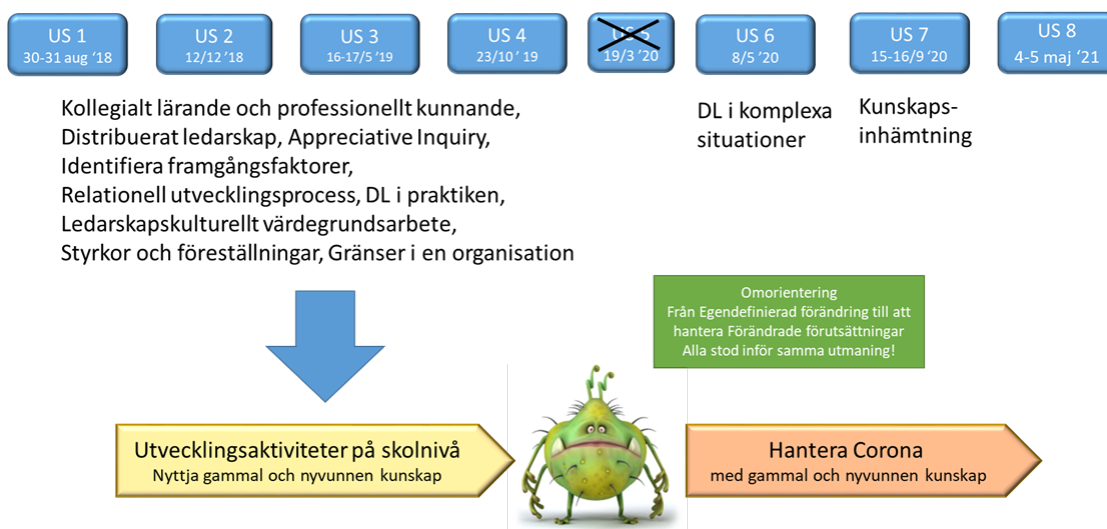
2.3 Förändringsledning och processkompetens bland skolledare

En fråga som vi forskare arbetade med var i vilket avseende kan utveckling av skolledares kompetens i förändringsledning och processkompetens stärka skolledarrollen och bidra till kollegialt lärande och hållbar utveckling? Sättet att undersöka och genomföra detta var genom en inkrementell utveckling; arbetet i processlärledargruppen och genom en serie utvecklingsseminarier. Processkompetens uppfattas ofta i organisationen inte som ett kunskapsområde i sig. Istället ses lyckad processledning som något som bara händer; ett möte blev ovanligt lyckad, en kritisk situation löstes på ett för alla fördelaktigt sätt och en väl genomförd workshop kan kopieras, allt utan att förståelse av den processkompetens som krävdes. Ser vi på utvecklingsseminarierna som olika typer av utvecklingsituationer som kräver olika processinsatser behövs således processkompetens. Det sätt som konferenserna genomförs behöver vara process kongruenta med det innehåll som kommuniceras. Hur ska vi förstå den utvecklingsdynamik som uppstår i en utvecklingsprocess? Vad behöver vi tillföra som förändringsledare? Detta är exempel på återkommande frågor i en utvecklingsprocess.

3 Utvecklingsprocessen: En kronologisk beskrivning

Nedan följer en beskrivning hur vi forskare tillsammans med Örebro processlärledare och Ifous processledare tolkade utvecklingsprocessen, vilket i sin tur resulterade i arbetsätt och metoder i genomförandet av utvecklingsseminarierna.

Processuell beskrivning i mötet mellan forskning och utveckling



Figur 3

3.1 Att öppna en ny utvecklingsarena - Utvecklingsseminarium 1.

När man samlar medarbetare för att börja en gemensam utvecklingsprocess eller förändringsresa ställs ett flertal krav och utmaningar på organisationen, dess ledning och medarbetare. Det är här som grunden läggs för det kommande utvecklingsarbetet. Hur man introducerar utvecklingsarbetet formar samarbetet och skapar kultur. Utvecklingsprocesser beskrivs ofta i faser, där själva öppningsfasen handlar om att skapa förståelse för varför görs denna förändring och utveckling. Vad vill ledningen och skolorganisationen uppnå med initiativet, varför tas initiativet nu och varför har vi inte gjort detta tidigare, är alla frågor som undersöker om det är en trovärdig satsning från skolkommunen sida i skolutveckling (se tex Wicks Gayá, & Reason, 2009), Thorkildsen & Ekman, 2013).

Skolor är mottagare av många centrala förbättringsinitiativ, också om de är välgrundade kan de ändå upplevas som "påtryckta" satsningar från den centrala nivån på den lokala skolan. Det är därav av stor betydelse när man initierar nya skolutvecklingsåtgärder att de är förankrade i organisationen genom att vara väl argumenterade och förståeligt för anställda om varför de ska engagera sig i utvecklingsarbetet. Kritiskt i öppnande av en ny utvecklingsprocess är att det skapas tillit till initiativet. Här har ledningen en avgörande betydelse. Det krävs således ledning som visar på betydelsen av utvecklingsarbetet, ser sig själv som ägare av arbetet, en aktiv aktör i förändringen, annars blir den inte trovärdig för medarbetarna. När ledningen visar att de prioriterar arbetet och vad de själva kommer att göra annorlunda för att uppnå önskad förändring, då uppstår trovärdighet.

En annan viktig faktor i en öppningsfas är förståelse för helheten, att ingå i ett utvecklingsområde, att inte stå ensam. Genom att samla alla deltagarna, alla får lyssna till alla, skapas förståelse för helheten. Det handlar inte bara om mig och mina behov utan att jag är en del av något större. Tillsammans med andra kan vi skapa något mer än vad vi kan, var och en av oss. Med denna förståelse i ryggen förmår vi sträcka oss och genomföra handlingar som annars skulle uppfattas ligga utanför vårt uppdrag. I Örebro öppningsseminarium introducerades teorier om kollegialt lärande, betydelsen av att leda och dela kunskap och distribuerat ledarskap. Begreppen var inte nya i organisationen men de lyftes fram som teoretiska perspektiv i det gemensamma utvecklingsarbetet. De var uttryck för en förändringsstrategi för skolutveckling. Under öppningsseminariet arrangerades olika typer av dialoger där deltagarna reflekterade över sitt engagemang i arbetet. Lärgrupperna från de olika skolformerna utgick från sina erfarenheter och gav följande återkoppling på seminariet:

"Vi har fått tid att prata med varandra som pedagogiska ledare - första gången på 15 år" (Gy/KomVux)

"En känsla av att vi är en yrkesgrupp som prioriteras och som behöver kompetensutveckling" (Grundskola)

"Att vi har haft grupper som är bestående vilket ger trygghet att våga säga. Att vi har goda förutsättningar som lärledare med kontinuerliga träffar och god systematik" (Förskola)

De förhoppningar och förväntningar som formulerades i organisationen var följande:

Att kunna ha en långsiktig planering, hålla en röd tråd. Att inte börja med för många spår samtidigt. Allt behöver ha ett syfte och sammanhang för att kunna bli greppbart. Svårt ibland att komma till konkreta resultat, behöver finnas mer strävansmål som sedan leder till ett målresultat, kommunövergripande. Att hela styrkedjan är med, utan undantag! Det är så himla lätt att dela ut "uppdrag" som någon annan ska fixa.

Fallgropar finns i alla nystartade grupper och samarbetsinitiativ. Positionering är något att se upp med i en öppningsfas och som vi vill lyfta fram. Deltagarna blir då mer upptagna av att presentera sig själva och sin egen medverkan än att lyssna in andra.

3.2 Skapa den egna ledarskapsteorin - Utvecklingsseminarium nr 2

Syftet med detta utvecklingsseminarium var tvåfaldigt. Det första var att hålla fast vid ambitionen att undersöka betydelsen av ledarskap i förändringsarbetet. Att stanna kvar vid ett valt tema och inte skynda vidare till nya frågor kräver också processkompetens, i en skolkontext där driftsuppgifterna är många. Att professionen själva uttrycker att de behöver tid för att prata är tydliga signaler i en förändringsprocess att stanna upp och hålla kvar samtalen och inte hoppa till nya frågor.

Det andra syftet med utvecklingsseminariet var att introducera en processmodell tillämpad för att undersöka och utveckla skolledarnas ledarskap genom att tillämpa en bejakande utvecklingsinsats. En bejakande ansatts utgår ifrån att varje organisation (ledare, grupp, samhälle etc.) har något som "fungerar bra".

Utveckling och förändring sker genom att identifiera det som redan fungerar bra. Vad är det vi gör bra och hur ska vi kunna göra detta ännu bättre. Ett bejakande förhållningssätt i ett utvecklingsarbete kan ses som ett alternativ till en uttalad problemfokusering som förhållningssätt där uttalanden som; skolledarna har inte tillräckligt med ledarskapskompetens, skolledarna måste vara tydliga på mål och resultatkrav och lärarna måste samarbeta mer. Ett bejakande förhållningssätt utgår ifrån att skolledarna känner till och vet om de krav som ställs i skolmiljön, att de accepterar och vill vidareutvecklas i sina roller. Frågan är hur det konkret går till. (se Cooperrider and Srivastva 1987)

Örebro hade bestämt sig för att satsa på sina rektorer, de skulle vara bärare och drivare av skolutvecklingen i kommunen och inte bara för sina enskilda skolor. Rektorernas uppdrag, roller och erfarenheter behövdes diskuteras även det som var mindre lyckade insatser, det som väckt känslor av skam och skuld och känslor av att inte räcka till. Ett bejakande arbetssätt är utvecklat för att inte fastna i det svåra, problemen och skuldbeläggandet av sig själv och andra utan istället i höjdpunkterna, guldkornen som vi kan vara stolta över.

Deltagarna genomförde en bejakande undersökning av eget och andras ledarskap i syfte att skapa en ledarskapsteori för Örebroskolor, att 'undersöka fram' vår egen ledarskapsteori.

Frågor skolledarna fick reflektera över;

1. Vilka är höjdpunkterna i mitt ledarskap?
2. Vad är det egentligen för saker i ledarskapet som alla värderar mest?
3. Vilka kärnpunkter är det som ger liv åt ledarskapet?

4. Vilka är de framtida möjligheterna, uttalade eller latent, som våra erfarenheter bär på?

En bejakande undersökning utgår ifrån att en organisation och dess ledarskap är en skapande process att undersöka

- Uppmärksamma vad som är det verkligen bästa i nuet.
- En vision om vad som är önskvärt (ideal).
- En dialog kring vad som är möjligt.
- Konstruktion av vad som kan göras.
- Man släpper den traditionella problemfokuserade ansatsen som riskerar att underkänna deltagarnas hittillsvarande agerande
- Deltagarna får ett inlärningsmotiverande erkännande: de gör redan en del som är bra och bidrar till organisationens framgång
- Utvecklingen utgår från deltagarnas egna och unika erfarenheter
- Deltagarna lär sig hur tidigare framgångar kan upprepas, allt bättre och allt oftare
- Man tilldelar "stolta" honnørsord", t ex i visioner, mål, instruktion och policies, en konkret och vägledande innebörd
- Deltagarna, till varje slutsats om hur de bör agera i framtiden, kan koppla konkreta berättelser ur den egna praktiken
- Slutsatserna är erfarenhetsmässigt möjliga och framgångsrika samt begripliga, framåtriktade och användbara
- Arbetet bidrar till en stark gemensam kultur
- "Vi är som bäst som ledare när vi...:"

Samtalen i grupperna förde fram historier som behandlade följande teman av Ledarskap i praktiken:

- *Ledarskap är ett förhållningssätt*
- *Olika skolor är i olika fas – men alla kan hitta styrkor att bygga från*
- *En ständigt pågående resa – tålamod, uthållighet*
- *Våga utforska även det svåra och ömtåliga*
- *Överstyrning och understyrning*
- *Arenor för att provtänka, fladdra runt i utvecklingstratten*
- *Låta andra än chefen ta ansvar och synas*
- *Struktur när det behövs, känsla när det behövs*
- *Bygg på känslan, bygg på engagemanget*
- *Vara äkta, vara ärlig och sårbar*
- *Signalera välvilja*
- *Ha höga förväntningar, signalera höga ambitioner i det lilla*
- *Vänta in men inte för mycket*
- *Medveten om ens makt, om informations assymetri*
- *Involvera och professionalisera även utanför pedagogkåren*
- *Uppmuntra nätverksbyggande*
- *Kritiska händelser sitter kvar och blir förväntningar*
- *Betona gemensamt ansvar*
- *Att se sin egen del i vad som sker – öppenhet sprider det perspektivet*

- *Prata kvalitet!*
- *Prata karriär!*
- *Visa att det man bestämt gäller*

Den kollektiva undersökningen av ledarskapet i Örebros skolor utmynnade i att fyra ledord för ledarskapet utkristalliserades och formulerades såsom: Vi är som bäst när vi är: Delaktiga – deltar aktivt. Mod- Vi vågar och visar mod. Tillit – vi känner och skapar tillit i våra relationer. Tydlighet - vi är tydliga med vad vi vet, känner och vad vi vill. Att inte leva i fantasin av den andre.

3.3 Relationell utvecklingskompetens och distribuerat ledarskap. Utvecklingsseminarium nr 3

Ett relationellt förhållningssätt i organisering av utveckling och lärande i skolan och för det distribuerade lärandet utgjorde den teoretiska grunden för seminariet . Teoretiska bidrag om relationell organisationsutveckling där en relationell utvecklingskompetens handlar om att fördjupa förståelse av dialogen som det sätt att relatera till varandra samt en fortsatt fördjupning av det distribuerade ledarskapet utgjorde det teoretiska bidraget.

En huvuduppgift i Ifous-programmet var att stödja långsiktig kunskapsuppbyggnad och utvecklingsarbete på skolorna genom att stimulera till samarbete mellan skolor och skolformer. Förutsättningar för utvecklingsarbetet skiljer sig åt mellan olika skolmiljöer men är också lika ur många andra aspekter. Utvecklingsstrukturer bidrar tillsammans med kulturaspekter att forma specifika lokala skolmiljöer. En utmaningen i ett större utvecklingssammanhang är hur vi förstår och ser på exempel. Vad är ett exempel? Hur kan exempel tolkas och förstås? Och hur ska de användas i ett utvecklingssammanhang. I förändringsprocesser ställs man inför tre utmaningar: att förstå var man är, en vision vart man önskar sig och utveckla en strategi för hur man kommer dit. I arbetet med att dessa tre utmaningar spelar exempel vanligtvis en central roll. Det är från exemplen vi måste lära men hur ska detta lärande gå till. Låt oss se på exemplet som en resurs och inte som en modell med färdiga lösningar. Om vi ser på exemplet som en resurs måste vi använda det aktivt, vi behöver gå i dialog med exemplet, låta exemplen tala med varandra.

I vårt fall fick tre praktiska exempel från förskolan, grundskolan och gymnasium berätta om arbetet med att utveckla det distribuerade ledarskapet på sina skolor. Alla skolformer fick lyssna till varandra. I gruppreflektionerna efter år framkom följande:

”Vi har flyttat fram positionerna i rätt riktning. Mera relevant. Bäst var vardagsnära exemplen från våra verksamheter. Mycket givande att få lyssna på olika verksamheter. Bra med input och att höra olika inspel. Jag har fått många nya tankar. Tycker att det här seminariet känns mer meningsfullt. Sammanhanget står klarare och det är lättare att fokusera. Från början upplevde jag en större flummighet. När vi hamnar nära praktiken ökar relevansen. Mest givande var att vara tvungen att förbereda seminariet där vi fick sätta oss ner och se vilka kopplingar till vårt eget arbete som det vi pratar o läser. Här blir det ett kollegialt lärande genom att sätta ord på sitt eget ledarskap och även synliggöra andras. Intressant att vi skolledare tänker väldigt lika. Ett mer reflekterande sätt att tänka har utvecklats sedan sist i gruppen. Vikten av att fokusera på det positiva. Bra upplägg med tvärgrupper och en styrd progression i arbetet. Det är i dessa samtal mellan oss i tvärgruppen det lossnar, gav många tankar. Praktiska

exempel från verksamheter väcker alltid mycket tankar och idéer. Överraskande mycket från andra verksamheter. Mycket givande, mer av detta framöver. Intressant att spegla sin egen verksamhet i presentationerna. Kräver att jag har skaparutrymme för reflektion för mig själv. Jag behöver bli bättre på att skapa utrymme för mig själv, så detta är riktigt bra om jag skapar rätt förutsättning”.

Att få syn på sig själv genom exemplet, att spegla sig i andras erfarenheter, att man kan arbeta väldigt olika samtidigt som vi är väldigt lika, skapar trygghet och tillit i grupperna. Det är inte ett sätt som ska vara allena rådande och andra sätt exkluderas. De resurser som berättas om och som sätts in i arbetet är i allt mänskliga kvaliteter; förmågan att kommunicera, sympatisera, visa öppenhet, hålla vad man lovat, föra dialoger, göra sitt bästa för att förstå andra. Inget exempel tar fram något på förhand givet ”system” som har alla lösningarna på problemen och utmaningarna. Inte heller görs utmaningarna till ett ”expertproblem” och ska lösas av någon extern person.

Skolan består av professionella som har ett kunskapsfokus som sin utgångspunkt. En konkret önskan om att göra det bästa för eleven, ett tydligt elevfokus, implicerar behov för bättre samspel mellan professionella och därmed vilja till anpassning av egen professionell kunskap till andra professioners kunskap i syfte att göra det bättre för eleven. Det motstånd som fanns att samlas över etablerade skolformer, börjar nu ge vika för en väckt nyfikenhet på andra. Samtalen i tvärgrupperna började att värderas som lärorika och tillföra kunskap. Att lära från olikheter och inte bara från likhet stimuleras. Motivation till att upprätthålla en vilja till förändring och dela kunskap handlar om framgång i sig inte är tillräcklig utan behöver synliggöras och bli kollektivt erkänd. Framgångar eller förbättringar är ofta inte entydiga utan det krävs en tolkning av situationen som behöver vara gemensam av flera involverade, en kollektiv tolkad framgång som tillskriver förändringen ett positivt värde.

I utvärderande samtal om relationellt perspektiv på skolutveckling jämfört med ett chefsstyrd ”top-down” utveckling framkom uppfattningarna att ett relationellt förhållningssätt skapar delaktighet och engagemang, att alla känner sig som en del i helheten, det skapar förståelse, samsyn och tillit. Styrkor är att känna delaktighet och få en gemensam förståelse, då blir man mer engagerad att det ska bli bra. Man vill ta ansvar. Det synliggör att man är en viktig länk i kedjan. Att fler deltar genom samspel i utvecklingsarbetet. Att det inte blir öar. Att skapa arenor för utveckling som hänger samman med det ordinarie arbetet. Riktningen blir viktig. Begränsning är att det kan upplevas att det är en långsam process, alla kanske inte upplever att de är med, man måste våga hålla kvar även om detta tar tid. Relationellt ledarskap tar längre tid att forma, men man befäster en organisation och verksamhetsidé, det blir mer hållbart, mer organisation istället för personbunden. Fler tar ansvar genom glädjen i att vara delaktig. Det behövs tydlighet i strukturen för att kunna jobba relationellt. Meningsskapande och förändringsbenägenhetskultur är önskvärt att skapa i organisationen.

De bärkraftiga idéer och begrepp som kan bidra till en relationell organisationskompetens sammanfattades av deltagarna i behovet av tillit i relationerna mellan deltagarna. Delaktighet i utvecklingsarbetet skapar förtroendet, förståelse och transparens i arbetet. Ett demokratisk förhållningssätt där jämställdhet etableras är grundläggande för samarbetet

där samsyn, likvärdighet, ifrågasättande av rådande normer och ett kollegialt lärande kan utvecklas.

3.4 Lärande i samverkan över etablerade gränser, Utvecklingsseminarium nr 4

Inför denna samling ville vi ta tillvara framgången med att arbeta genom exemplen från de olika skolnivåerna. Vi ville bygga vidare på det gryende intresset för samtal i tvärgrupperna, om det som var gemensamt i arbetet med eleverna och i uppdraget som rektor. Erkännandet att varje enskild rektor och verksamhet behöver tänka igenom sina utmaningar och utveckla egna lösningar och inte använda tex kvalitetsstyrningssystem som manualer utan istället utifrån sina egna lokala förutsättningar, börjar rektorerna i miljön hämta impulser och idéer från ett bredare sammanhang. Förbättring är inte att ta över givna mönster utifrån eller uppifrån, den som vill vara innovativ och skapa nytt behöver samtidigt veta vad andra gör i rimlig omfattning och aktivt hämta idéer som kan omsättas i egen verksam, annars riskerar den lokala utvecklingsprocessen inte bli så innovativ.

Tillbaka till de fyra nivåerna för hållbar utveckling (se fig 2) där reflektion över min individuella utveckling utgör själva grunden för lärandet. Vilka är de föreställningar jag bär med mig om eget ledarskap och om andras, om vad som är framgångsrikt ledarskap? Tar vi in nästa nivå i utveckling på skolan vidgas frågan till vad vi som skolorganisation är bra på, och vilka föreställningar har vi om vad som är framgångsrikt verksamhet i andra skolor? Vad är de bra på? Låt oss se detta som en balansakt mellan individ och organisation. Det krävs ett engagemang byggt på egna individuella förutsättningar samtidigt som engagemanget inte får stanna vid den egna rollen eller skolan utan behöver gå utanför egna ramar och omfatta ett intresse för andra, både medarbetare och andra skolor. Att skapa balans är inte enkelt. Utvecklingsprocesserna drivs således av ett inkluderingsarbete där engagemanget hos alla involverade parter kan skapas och ta plats.

Återigen blir det sätt vi kan göra detta på, att fokusera på relationerna mellan berörda, genom en kollektiv bejakande undersökning. Dialoger arrangerades i lär- och tvärgrupperna för att undersöka och diskutera "det här är vår skolform bra på. Det här är vad de andra skolformerna är bra på. Det här skulle vi vilja lära av andra". Arbetet blev mycket uppskattat av deltagarna. Deras kompetenser blev synliggjorda och bekräftades av de andra skolformerna, vilket skapade glädje och stolthet i det fortsatta arbetet och vilja till samtal över skolgränser. Att bli uppmärksam, inkluderad, någon att räkna med är en central drivkraft i mänskligt liv är också något som diskuterades i begreppet "relationellt ansvar" som grundläggande för hållbara dialoger, social samvaro och hur vi formar våra samhällen (se McNamee & Gergen, 1999).

Sammanfattningsvis råder det ingen tvekan om att det finns åtskilliga teman att samarbeta om mellan skolformerna. Det är ett rikt material för Örebro skolor att fortsätta arbeta med. Det råder goda förutsättningar, då man "ser" kompetenser som andra har och som man kan lära av för att berika den egna miljön. Frågan om samarbete är ett eget utvecklingstema där samarbetsrelationer och kommunikationsmönster är ett reflexivt tema dvs hur skapas och vidmakthålls relationerna.

3.5 Pandemi! Kris och utveckling i skolorna och ett inställt utvecklingsseminarium.

Under vårtermin år 2020 sker inga möten inom Ledskut programmet IRL på grund av Corona-pandemin. Det har gått månader utan att Processlärledargruppen träffats men ses till slut digitalt tillsammans med Ifous processledare och forskarna (forskargruppen har analyserat rektorernas ledarskapsarbete specifikt under denna vår i en separat artikel, se Ekman et al, 2021). Gruppen har en del planeringsarbete inför kommande utvecklingsseminarier att diskutera men först går vi laget runt. Vi forskare var förstas nyfikna på hur har de klarat av att bedriva skolverksamhet i denna extraordinära omständighet. Berättelserna som framkommer är starka. Det handlar om att stå inför något okänt, nytt, annorlunda med hög grad av osäkerhet om vad som ligger framför en. Det handlar om personal, elever, föräldrar som är rädda för att bli sjuka i covid, om människor som insjuknat och dött, om vad man kan och måste göra för att skydda sig. Och det handlar om att mitt i allt detta klara av att ge eleverna en fullgod och likvärdig undervisning, att upprätthålla en god arbetsmiljö och en fungerande verksamhet.

Rektorerna beskriver hur de så långt det är möjligt, kommunicerar med alla inblandade för att informera, ge besked, lösa problem och skapa lugn i en kaotisk tillvaro. Flera säger, med hänvisning till det pågående forskningsprogram man alla är en del av, att skolutveckling och distribuerat ledarskap har det inte funnits en tanke på. Här har det gällt att klara verksamheten. Efter att rektorerna har delat med sig av sina upplevelser gled berättelserna över till att handla om hur ledningsteam, hälsopersonal och lärare på olika sätt "klivit fram" i coronasituationen; hur de tagit ansvar, skapat initiativ och utfört ledningshandlingar utan att rektorerna behövt detaljstyra eller ens sagt till om vad som behövs göras. I den gemensamma reflektionen framhölls hur tillfredsställande det var att kunna lita på sin lärgrupp, sitt team, att dela ansvar och organisationen höll för trycket och inte föll samman. Kommentaren "detta hade jag inte klarat ensam utan min kompetenta personal" var något som det rådde samsyn om i rektorsgruppen och att de som skollidare praktiserat mycket av är det som vi forskare brukar pratar om just som ett distribuerat ledarskap.

Det blev tydligt att de samtal och aktiviteter om distribuerat ledarskap och skolutveckling som rektorerna hade genomfört under de två åren nu iscensatts i ledarskapshandlingar i verksamheten. Det distribuerade ledarskapet sågs som ett förhållningssätt i skolorna som hade varit avgörande för att klara en plötsligt uppdykande kaotisk tillvaro. Det fanns en stolthet bland rektorerna att de klarat verksamheten och hur de hanterat den uppkomna situationen. Tydliga riktlinjerna från förvaltningshåll hade underlättat arbetet. Viktigt i den fortsatta utvecklingsprocessen för Örebros skolor var frågan - hur behåller man och utvecklar lärdomarna från denna tid, och vilket ledarskap som krävs "post-corona". Lärdomarna från denna tid är menade samtliga rektorer alltför betydelsefulla för att "slarvas bort" eller inte prioriteras när nya driftsfrågor kommer på agendan. En enad processledargrupp ville följaktigt att nästa utvecklingsseminarium skulle handla om ledarskap i och efter en kris. Vilket ledarskap vill vi utöva i en post corona verksamhet?

3.6 Distribuerat ledarskap i komplexa situationer. Utvecklingsseminarium nr 6

Med utgångspunkt i mötet med processlärledarna träffades alla Örebros rektorer under en halvdags webinarium för att synliggöra och diskutera sina erfarenheter och lärdomar under

denna extra ordinära tid. Syftet med samtalen var att fördjupa och utveckla ny kunskap och handlingsberedskap om ledarskapet och gjorda erfarenheter och lärdomar inte skulle "glömdas bort". Forskargruppen inledde webinariet med att ge ett teoretiskt raster för grupsamtalen och introducerade forskning av Wolbers et al från 2019.

För det första, hur kan vi förstå komplexa situationer som kännetecknas av tvetydighet och diskontinuitet. Vissa linjer framträder såsom att flera handlingalternativ måste koordineras samtidigt i organisationen. Flera av dessa handlingsalternativ är nya eller hanteras var och en för sig. Chefer och medarbetare måste lösa sina problem "i flykten". Organisationer som "råkar" i komplexitet har inte utarbetat metoder för detta och kan därav heller inte luta sig mot en för ändamålet strukturerad organisation. De befintliga arbetsprocesserna räcker inte till.

För det andra, hur hantera vi en komplex situation? Det finns till att börja med ofta många olika tolkningar av en situation tillsammans med kollektivt skapade förväntningar på hur denna situation ska hanteras. Man kan således behöva bryta upp låsningar till vissa tolkningar mot ett flerperspektiv-seende. Man kan även behöva experimentera med olika typer av team sammansatta av flera olika yrkesgrupper som genom dialog utmanar för-givet-tagna antaganden över den uppkomna situationen. Ett meningsskapande arbete som pågår över etablerade organisatoriska gränser där gemensamma tolkningar, ansvarighet bland berörda deltagare och en förutsägbarhet i handlingar kan utvecklas.

Arbetsuppgiften för rektorerna i webinariet var att tillsammans med kollegor undersöka och reflektera över ledarskapet och hur den nya situationen hade hanteras. Samt göra en analys över hur ledarskapet kan och behöver utvecklas för Örebros skolor.

För att kort sammanfatta synpunkterna från analysamtalen så framträder följande kvaliteter gällande ledarskap; Man ska inte "stå ensam som chef" dvs en förflyttning bort ifrån "en stark ledare" norm mot att ledarskap utövas av handlingskraftiga individer i samarbete. Att lita på individernas förmåga i teamet och hos medarbetarna. Det behövs en etablerad distribuerad kultur och ett distribuerat synsätt som vilar i en tydlig etablerad struktur. Något som i sig skapar trygghet i skolans ledningsstrukturer, och underlättade en samlad information i organisationen något som skapade trygghet och underlättade initiativtagande från fler. Betydelsen av självreflektion framhölls som avgörande i arbetet med att synliggöra nya kompetenser och ta tillvara nyvunnen erfarenhet.

3.7 Extern teoretisk kunskap samspelar med intern erfarenhetsbaserad kunskap, Utvecklingsseminarium nr 7.

Inför utvecklingsseminariet hade lärgrupperna efterlyst nya impulser, nya teoretiska perspektiv som stimulans för att komma vidare i utvecklingsprocessen. Den utvecklingsituation som vi forskare tillsammans med Ifous processledare stod inför var hur gör vi det på bästa sätt. Vissa aspekter behövde lyftas. Med förändringsstrategin, att utgå från att den lokala utvecklingsprocessen är ledande i arbetet, behöver kunskap tillföras på utvecklingsprocessens egna premisser. För att kunskap ska komma till nytta i lokala praktiker och lokala utvecklingsprocesser behöver den vara efterfrågad, något som uppstår eller skapas i själva utvecklingsprocessen. Externa kunskaper behöver översättas och förstås

utifrån de lokala erfarenheterna – en rekonstruktion av kunskapen behövs därmed för att den ska ha betydelse i lokala praktiker (Gustavsen 1992). Att samla kunskap på ett område för att använda den på ett annat leder således många gånger inte till det lärande och utveckling som var syftet med att införliva den nya kunskapen.

Kunskap har olika kunskapsbas. En uppdelning är att se kunskap som kännetecknas av en vetenskaplig forskning något vi benämner STI dvs ”Science – Technology – Innovation mode” och sker på universiteten eller forskningscenter, ofta teori driven. En annan kunskapsbas är DUI – Learning by doing, using and interactive mode. En erfarenhetsbaserad kunskap som drivs utifrån praktiken. En del kunskap kan vi kodifiera dvs sammanfatta, tydliggöra och överföra i olika dokument medan annat är av kategorien ”Tyst kunskap” dvs kontextuellt inbäddad i den lokala praktiken och därmed svår att överföra och sprida. En skolorganisation kräver en input av olika typer av kunskapskällor, således en kombination av STI och DUI. Distinktionen mellan de två sättet att innovera är värdefull, något som innovationsforskare framhåller (se tex Asheim 2011) då den hjälper oss att expandera våra möjligheter att lära och utveckla våra verksamheter. En kombination av olika kunskapstyper behövs och för att inte få ”slagsida” i användandet av den ena sorten, krävs arbetsorganisatoriska former som just kännetecknas av ett brett deltagande i utvecklingsarbetet. Att organisera och ge utrymme för ett interaktivt lärande och samarbete kring komplexa arbetsuppgifter med kopplat ansvar har länge framhållits som en framgångsväg för innovativa organisationer (se tex Lundvall 2004, Lorenz & Lundvall 2011).

Att ha ett kritiskt undersökande förhållningssätt till arbetet – kritisk reflektion och kreativt lärande är något som behövs för att åstadkomma utveckling och nytänkande, det som Ellström (1997) benämner utvecklingsinriktat lärande. I en organisation menar Ellström att det också behövs en balansering till ett mer anpassat inriktat lärande dvs att etablera rutiner, och lära genom procedurer och regler för att uppnå givna mål.

Programmet kom att utgöras av extern vetenskaplig kunskap om ett aktuella teman: att leda hälsofrämjande skolutveckling, tillsammans med föreläsning om att leda skolutveckling på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet dvs. ett kunskapsinspel utifrån en STI kunskapsbas. De interna erfarenheterna ”Det goda klassrummet – pedagogisk utvecklingsarbete på Komvux och Förtroendefulla övergångar för livslångt lärande från förskola och grunskola representerade en DUI kunskapsbas. Lärgrupper diskuterade och kopplade tillbaka till de externa föredragshållarna och oss forskare i följande reflektioner;

- Viktigt att identifiera var organisationen befinner sig. Distribuerat ledarskapet kan skilja sig åt mellan otrygga/trygga organisationer. Förändring tar tid och har man ett hållbart ledarskap över tid kan man se att förändring sker. Viktigt att kritisk analysera sin organisation. Involvera medarbetarna för att ha ett hållbart ledarskap. Tillit och omtanke är viktigt.
- Vi är bra att använda varandras kompetens och prestigelöst dela varandras erfarenheter och hjälpa varandra vidare i våra utvecklingsarbetet.
- De som kommit längst är de som kan se utanför det egna.
- Vi upplever att vi alla har en organisation som passar för distribuerat ledarskap. Dock pendlar vi mellan de olika nivåerna.

- Vi jobbar i helt olika kontexter. En del av oss jobbar i en väldigt tillåtande kontext, där man så ledare kan ta ut svängarna och vara modig och förändra. En del av oss jobbar i en kontext där man är begränsad och nagelfars hela tiden av ex facket eller andra och man kan då hämmas. Särkilt om man är ny! Vi upplever att vi har stort stöd av varandra. Ju tydligare vi är i vårt ledarskap och tydliga signaler ju enklare är det att förändra.
- Viktigt med ett samlat begrepp (distribuerat ledarskap) som förenar inom en organisation, för både skolläring och lärare. Kärnverksamheten och uppdraget blir i fokus när alla är delaktiga och arbetar tillsammans. Det får mycket att hända utan att rektor ansvarar för alla processer.
- Tydlighet, struktur, kultur, distribuerat ledarskap är mönster som vi ser hos alla. Hur detta har påverkat oss samt påverkar oss (social hållbarhet)? Vi upplever att arbetsmiljön har varit i fokus - mönster som finns (vad är nuläget?) Våga hålla i över tid Det positiva under våren var att vi var "tvungna" att skapa tydliga rutiner. Att skapa VI-känsla/gemensamhetskänsla.

Vi kunde gemensamt tolka och sammanfatta utvecklingsarbetet i att organisationen har flyttats fram sina positioner gällande distribuerat ledarskap. I och med krisläge skedde en ökad fokusering och mobilisering av samtliga resurser. En tydlighet från verksamhetscheferna och ledning gällande riktning med tydlig och samstämmig information samt regelbundna avstämningar skapar trygghet i hela organisationen. Betydelsen av självreflektion framhölls och utgjorde grogrund för att identifiera behovet att lära av varandra. En ökad flexibilitet i organisation framkom och som förstärktes av det distribuerade ledarskapet när medarbetare kliver fram, något som kan beskrivas som en "Medarbetardriven utveckling". Oro som varit påtaglig i organisationen under Corona tiden har möts med samverkan och delaktighet vilket skapar trygghet hos rektorer, lärare samt elever och föräldrar.

3.8 Gjort, lärt och värt att göra framöver - Utvecklingsseminarium nr. 8

Så var vi framme, efter tre års samarbete, vid programavslutningen. I en avslutningsfas uppträder olika behov bland deltagarna, grundade i deras respektive intressen i programmet. Ett behov är att visa upp resultat, att efter tre års arbete kunna formulera och visa upp detta har vi gjort och uppnått. Få erkännande och känna sig duktig för genomförda insatser. Ett annat behov är att fira! När vi träffas en sista gång tänker vi oss att bli roade, för det är vi värda. Ett ytterligare behov är en kritisk granskning - var det värt att investera tid och engagemang? Kom det skolverksamheterna till godo, eller var det endast ett ytterligare projekt som vi kunde klarat oss utan? De olika behoven kan resultera i helt olika upplagda konferenser. Utvecklingsuppgiften för processledning i denna fas, är att föra en diskussion om vad som är av betydelse för skolutvecklingen att föra vidare in i framtiden och vilka krafter som behövs i ett sådant arbete. Med den typen av inriktning blev upplägget att genomföra en kollektiv fördjupad undersökning om vad som gjorts, vad har lärts och vad är värt att göra framöver. I en undersökning om vad de olika miljöerna faktiskt har gjort, genom att deltagarna fick beskriva och dela konkreta erfarenheter med varandra, uppnår vi vad t ex Donald Schön (1983) menar med att säkra sina data.

Samtalen fördes i förvaltningsövergripande grupper. Deltagarna fick därefter möta sina lärgrupper för att presentera vad de hört om vad de andra gjort, reflektera på materialet och göra en analys över vilka förflyttningar som skett i ledningshandlingar och skolutveckling. Nästa steg i det kollektivt upplagda analysarbete var att återigen träffas i förvaltningsöverskridande grupper bestående av fyra lärgrupper från de olika skolformerna dvs en fyrklöver, där processledarna fick i uppgift att samtala och förmedla vad de olika "bladen" hade kommit fram till i sin analys. Varje analysgrupp, fyra sammantaget, leddes av två medlemmar ur styrgruppen. Som ett sista steg samlades slutligen styrgrupp och forskarna i en reflektion över vad de ville lyfta fram i vad som gjorts, lärt och värt att göra framöver. Samtalet leddes av Ifous processledare. Genom en kollektiv undersökning i denna form fick samtliga deltagare göra sin röst hörd, få sina erfarenheter synliggjorda och reflekterade. Ingen skulle således vara åskådare i sin egen kontext och ställa sig utanför. Att vara deltagare skapade meningsfullhet, engagemang och ägandeskap inför sista frågan: Vad är värt att jobba vidare med?

I analysen framkommer sammanfattningsvis följande aspekter; Betydelsen av långsiktighet. Skolutveckling och utveckling av ledarskap tar tid. Det handlar både om att förändra och utveckla kulturen samt stödjande strukturer. Kultur och struktur ska samspela och stödja varandra i utveckling av skolan. Det distribuerade ledarskapet ses som en förutsättning för en "lycksam" och hållbar skolutveckling. Även här framhölls långsiktighet i arbetet. Det finns behov av en vidareutveckling av begreppet genom kollegiala samtal där en djupare förtäelse och flerperspektivt seende kan ske. Lärgrupperna kan ges ytterligare mandat i att driva arbetet. Det finns gemensamma nämnare för ett fortsatt och utvecklat arbete i tvärgrupperna. Viktigt för fortsatt skolutveckling är att förvaltningsledningens representanter är aktiva i arbetet och genom sina ledningshandlingar visar på betydelsen av processerna. Förvaltningen ska sätta ramarna för utvecklingsarbetet men skolorna vill behålla friheten att utvecklas utifrån sin lokala kontext. Processledare av olika kategorier behövs i organisationen för att säkra framdriften i ett fortsatt utvecklingsarbete. Utvecklingsseminariet blev ett exempel på en gedigen kollektiv utvärderande undersökning som kunde användas i nästa steg i utvecklingen.

Det går naturligtvis inte att säga att alla förflyttningar och framgångar i skolutveckling enbart är ett resultat av Ifous-programmet. Rektorer i Örebro hade självklart egna kontakter med andra universitet, deltog i andra nationella samlingar och flera gick rektorsutbildningar etc. Impulser i form av idéer, teorier, metoder och relationer går inte att låsas fast till en "givare" utan utgör en levande miljö i vilket Ifous-program *Leda för skolutveckling* utgjorde ett inslag bland flera. Med det sagt, är det dock inte oväsentligt att genomföra en utvärdering baserad på deltagarnas egna erfarenheter och upplevelser. Där de själva reflekterar över vad de ser som ett resultat i utvecklingsarbetet. Huvuduppgiften ifrån forskarhåll var att stimulera till utveckling genom att tillföra impulser som kunde initiera och upprätthålla dynamiken i relationsbyggandet där processteman blandades med organisation- och ledarskapsteman. Resultat gällande relationella företeelser är vad flera forskare menar omätbara, (se t ex Bornemark, 2018; Strannegård, 2013) men därav inte mindre viktiga som resultat. De kan utvärderas genom arrangerade förtroendefulla dialoger bland de berörda. (Se även Toulmin, 1990)

4 Utvecklingsprocessens innehåll: Distribuerat ledarskap i teori och praktik

4.1 Ledarskapsforskningens utveckling: Mot ett fokus på kollektivt ledarskapsarbete

Grundantagandet i nästan all traditionell ledarskapsforskning har genomgående varit att ledarskap utövas av individuella chefer, och att det behövs teoretiska modeller som gör det möjligt för organisationer att finna de chefer vars ledarskap kommer att leda till framgång (Parry & Bryman, 2006). Medan den tidiga ledarskapsforskningen menade att framgångsfaktorerna stod att finna i ledarnas personliga egenskaper har fältet successivt utvecklats mot att istället fokusera interaktionen mellan ledare och följare – vad som blir framgångsrikt ledarskap beror på hur interaktionerna sker och hur situationerna ser ut.

Dagens ledarskapsforskning utvecklas i många olika riktningar, fortfarande dock med föreställningen om individuella ledare och dess interaktion med följare som grundantagande. Ledarskap analyseras t ex som 'management of meaning' (Smircich & Morgan, 1982), där ledaren skapar mening och riktning genom att beskriva organisationens utveckling och omvärld på ett visst sätt. Under senare år har det skett en mycket omfattande forskning kring transformativt ledarskap – ett ideal där ledarens sociala relationer till följarna står i fokus, där ledarskap handlar om att entusiasmera och utveckla medarbetare till att själva ta ansvar och engagera sig i organisationens utveckling (Bass & Stogdill, 1990). Ett flertal liknande begreppsvärldar som t ex autentiskt ledarskap och karismatiskt ledarskap har också lanserats (se t ex Mhatre & Conger, 2011).

Ledarskapsforskningen – som den skisserats ovan – har blivit föremål för en omfattande inomvetenskaplig kritik, inte minst från forskare med koppling till pedagogik och skolorganisation. En första kritik rör grundföreställningen om ledarskapet som baserat i den individuella chefen – där man istället hävdar att ledarskap istället bör studeras som relationer mellan aktörer och som sociala interaktionsprocesser Uhl-Bien, 2006; Hosking, 2007; Crevani et al, 2010). Relaterat till detta finns en andra kritik som går ut på att ledarskap är ett distribuerat fenomen som ofta eller alltid involverar flera människor som leder tillsammans (Gronn, 2002; Harris, 2003, Collinson & Collinson, 2004; Lindgren & Packendorff, 2011; Denis et al, 2012). En tredje kritik riktar in sig på den metodologiska konsekvensen av detta, att man studerar vad individuella chefer gör och säger snarare än hur ledarskapet praktiseras i dagligt arbete och vilka återkommande ledarskapspraktiker man på detta sätt konstruerar i social interaktion (Carroll et al, 2008; Raelin, 2011). En fjärde kritik menar dessutom att ledarskap har kommit att bli en central samhällsdiskurs, och att chefer därmed kommer att identifiera sig med bilderna av framgångsrika ledare och ägna sig åt att leva upp till förväntningarna på hur sådana skall se ut och agera (Alvesson & Svingen, 2003). När O'Reilly & Reed (2010) identifierade 'leaderism' som diskursiv företeelse i omvandlingen av den offentliga sektorn avser de alltså ett system av föreställningar som lyfter fram den individuella ledarens roll och de specifika sätt han/hon förväntas agera på.

Vad är då problemet med dessa underliggande föreställningar om ledarskap? Ja, grundproblemet är förstås att de för med sig en viss syn på ledarskapets relation till utveckling och innovation. De signalerar att innovativt arbete måste ledas av särskilt utsedda personer och att de måste ges möjlighet att styra och ställa på egen hand för att de önskade

resultaten skall infinna sig. De som sedan lyckas lyfts fram som goda och bekräftande exempel på att utgångspunkterna var riktiga. Det är en föreställningsvärld som återfinns även inom entreprenörskapsfältet, byggd på samma cirkelresonemang och ständiga behov av karismatiska hjältar som kan förkroppsliga idealen. Det som tenderar att osynliggöras eller rentav omöjliggöras som alternativa vägar till ökad utveckling och innovation kan vara styrning genom professionella normer, former för delat eller kollektivt ledarskap, medarbetardriven innovation etc. Dessutom motsvarar inte sådana föreställningar det som händer i praktiken, där man i regel arbetar med andra människor för att åstadkomma något tillsammans.

I den mer praktiskt inriktade litteraturen om kollektivt ledarskapsarbete finns det ett flertal argument för varför och hur ledarskap kan delas på flera personer (Crevani et al, 2007; Döös & Wilhelmson, 2021). Man pekar med hjälp av begrepp som det post-heroiska ledarskapet på den arbetsbörda den moderne ledaren har och behovet av att ge hen möjlighet att leva ett balanserat liv med fritid och familj. Det moderna decentraliserade sättet att arbeta genom högpresterande team snarare än byråkratisk ordergivning brukar också framhållas, liksom att en alltmer komplex värld ställer krav på att det i organisationsledningarna finns en kompetens som är så bred att den omöjliga kan finnas i en enstaka person. Med hänvisning till etablerade teorier om grupp sammansättning och rollkomplementaritet är det också vanligt att man ser ett behov av ledningsuppgiften som krävandes flera olika individuella roller. Ibland möter man också argument kopplade till symbolik och representativitet, som att osäkerhetshandling och organisatoriska förändringsprocesser underlättas av att flera olika "falanger" samtidigt är representerade i ledningsfunktionen. I den empiriska forskning som presenteras brukar man framhålla lyckade fall av delat ledarskap (oftast på företagsledningsnivå) och en del praktiska råd för hur de samarbetande ledarna skall dela uppgifter, roller och information sinsemellan för att utåt framstå som enade och komplementära (Döös & Wilhelmson, 2021). Och det upplevs också finnas ett fortsatt behov av ett traditionellt vertikalt enhetsbefäl i en hel del situationer – men då balanserat mot ett horisontellt kollegialt med-ledarskap där yrkeskunskap och professionellt omdöme är centralt (Müller et al, 2017). Genom en sådan balans kan verksamheten arbeta välstrukturerat i linje med huvudmännens förväntningar samtidigt som utvecklings- och innovationsarbetet kan grundas i medarbetarnas professionella värderingar och utföras i deras löpande vardagspraktik.

4.2 Distribuerat ledarskap i skolektorn: Rektors och lärarnas ledarskapsarbete

Mot bakgrund av ovanstående har flera ledarskapsforskare föreslagit teoretiska perspektiv som fokuserar ledarskap som en samverkan mellan två eller flera personer – dvs att ledningsaktiviteter är något som utövas av fler än enbart den formellt utsedde chefen (Harris, 2003; Crevani et al, 2010; Bolden 2011; Denis et al, 2012; Nordzell, 2018). Som Crevani et al (2008) noterar finns det ett flertal olika men närbesläktade begrepp för sådana teoretiska perspektiv, såsom delat ledarskap, post-heroiskt ledarskap och kollektivt ledarskap – men även relationellt ledarskap.

När begreppet *distribuerat ledarskap* dök upp i forskningslitteraturen för ca 20 år sedan var det forskare inriktade på skolorganisation och skolledarskap som var föregångsfigurer (se t ex Gronn, 2002; Harris, 2003; Spillane, 2005; Harris & Spillane, 2008; Leithwood et al, 2008)

– inte minst baserat i ett intresse av att utveckla ledarskapspraxis i skolan. När man forskar om ledarskap som något "distribuerat" innebär det alltså att ledarskapsarbetet studeras som utspritt på många olika aktörer i och kring organisationen, och att man ser alla dessa som potentiella medskapare av ledarskapshandlingar. Det är ett teoretiskt perspektiv som erbjuder möjligheter till att förstå ledarskapsarbete på nya sätt, men som också inspirerat till nya former av delat eller kollektivt ledarskap i praktiken (Jones, 2014). Man brukar till exempel peka på att sådana former innebär att ledarskapsarbetet bedrivs med en bredare kompetensbas, att det blir tydligare förankrat i professionell kunskap, och att ledarfunktionen blir mer hållbar och störningskänslig. Samtidigt kan det bli problem om distribueringen sker spontant, oordnat eller rentav som ett led i interna konflikter (Harris, 2008) – och det är heller inte så att underliggande maktförhållanden ändras radikalt i demokratisk riktning bara för att man försöker distribuera ledarskapsarbetet (Jones, 2014).

Gemensamt för dessa forskare var ett intresse inte bara för rektors ledningsroll i skolor, utan även övriga lärares ansvar och roll i det ledarskapsarbete som sker överallt i skolororganisationerna, men även högre nivåers styrning på verksamhets- och förvaltningsnivå. De pekar på att om skolan inte bara skall bedriva en standardiserad, repetitiv daglig drift utan även kunna utvecklas och förbättras på ett systematiskt sätt – så måste framför allt lärarna ta på sig ledarroller, och det totala ledarskapsarbetet i skolan distribueras på många aktörer. Detta distribuerade ledarskap på lärarnivå innebär enligt Katzenmeyer & Moller (2001) följande aspekter:

- Ledning av elever eller andra lärare: Man är facilitator, coach, mentor, internutbildare, läroplansspecialist, didaktisk utvecklare, studie- och utvecklingsgruppsledare
- Ledning av verksamhetsaktiviteter: Bidrar till den löpande organiseringen av skolan i relation till uppställda mål, som formell chef men även som aktionsforskare eller medlem av olika projektgrupper
- Ledning genom beslutsfattande eller partnerskap: Medlemskap i förbättringsgrupper och kommittéer, drivande i partnerskap och samarbeten med andra skolor, myndigheter, näringsliv, frivilligorganisationer, föräldraföreningar, högskolor.

Harris et al (2003) identifierar fyra dimensioner av lärares ledarskapsroll och -arbete:

- Översättning av principer för förbättringsarbete till hur undervisningen går till i klassrummen. Det är en ledarskapsroll som är central för att skolan skall vara en sammanhållen organisation och att lärare får så många möjligheter som möjligt för sin professionella utveckling.
- Deltagande i ledarskapsarbete, dvs att alla lärare känner delaktighet och ägarskap för förändrings- och utvecklingsarbete. Ledarskapet består i att stötta sina kollegor i samverkan kring projekt och uppdrag och att vara en förebild i mer samarbetsinriktade arbetssätt.
- En sammankopplande roll i utvecklingsarbete – där man med sina ämneskunskaper i grunden knyter samman den egna organisationen med relevanta externa resurser, kunskapsbaser och forskningsresultat.

- En relationell roll, där man genom att bygga nära kollegiala relationer med andra lärare på skolan skapar det utrymme och tillit som behövs för att kunna lära av varandra.

Forskningen är påfallande överens om att distribuerat ledarskap är positivt för skolutveckling och för skolornas resultat (Leithwood et al, 2007; Crowther et al, 2009) även om det finns olika underliggande perspektiv och synsätt. Ofta har skolforskningen fokuserat på rektorers och lärares ledarskap (se t ex diskussion i Norqvist & Isling, 2020) och mindre på den övergripande styrningen. Som Blossing (2013) noterat är det i skolutveckling också viktigt att fokusera på förändringsagenters roll och förutsättningar, dvs att man behöver ha en medveten hållning till hur med-ledarskapet fördelas och utövas när saker och ting skall förändras och förbättras. Liljenberg (2015) och Youngs & Evans (2021) pekar på att begreppet distribuerat ledarskap definieras lite olika av olika författare, och att det därtill används både som teoretiskt perspektiv (vad som skall studeras) och som normativ teori (hur det skall bedrivas). Därtill finns det också en generell kritik mot att distribuerat ledarskap framställs som ett slags maktindelning i harmoni, när mycket av makten är och förblir i händerna på skolorganisationernas formella chefer (jfr Jones, 2014). Som Leithwood et al (2008) konstaterar har dessa formella chefer, om de agerar på ett konstruktivt sätt, dock stora möjligheter att stödja fram ett fungerande distribuerat ledarskap.

Hur går det då till att "distribuera ledarskap", dvs driva en skolorganisation eller helt skolsystem i riktning mot att fler aktörer i organisationen tar ett större och mer aktivt ledarskapsansvar än tidigare? Till att börja med framhåller flera forskare betydelsen av att detta sker "holistiskt" (Gronn, 2003), dvs som en sammanhållen process i organisationen och inte bara genom att ett antal individer var för sig börjar bidra till ledarskapsarbetet. Gronn (2002) pekar därtill på att det "holistiska" kan ta sig olika uttryck i praktiken; som spontan samordning i samband med en projektbaserad uppgift, som intuitiv samordning som växer fram allteftersom individer bygger relationer och tillit till varandra; som institutionaliserad samordning i form av arbetsgrupper och kommittéer.

Liljenberg (2015) pekar i sin studie på betydelsen av strukturella lösningar som stödjer en kultur som premierar distribuerat ledarskap och utvecklingsarbete; t ex genom att utvecklingsarbetet (åtminstone initialt) skiljs från det löpande arbetet med att leda driften, att den formelle chefen (rektor) engagerar sig även i utvecklingsfrågor. Det är också viktigt att de lärare som agerar med-ledare får tid och utrymme för detta – annars blir det distribuerade ledarskapet ytligt och får inte fäste i organisationskulturen – och att de arbetar utifrån grundvärderingar som kollektivism och professionalism. Liljenberg såg i sin studie också att det var viktigt att det distribuerade ledarskapets praktik upplevdes som tydligt kopplat till den enskilda skolan/organisationen som formell enhet, inte bara till lärarprofessionen generellt eller skolan som samhällsinstitution. Liknande observationer förs fram även i Supovitz et al (2019) som även pekar på betydelsen av tillit och trygghet som grundförutsättningar i organisationen, och på att en uppmuntrande kultur där gemensamt lärande, utforskande och ständigt perspektivbyttande står i centrum är centralt för framväxten av en distribuerad ledarskapskultur.

Så här långt kan vi konstatera att distribuerat ledarskap under de senaste 20 åren kommit att bli inte bara ett alltmer centralt perspektiv när ledarskapsarbete skall beforskas, utan

även blivit ett normativt begrepp för en värderingsmässig rörelse i skolorganisationer som kopplas samman med förbättrat utvecklingsarbete och positiva resultat. Vi kan också konstatera att det fortsatt finns ett stort intresse för hur distribuerade ledarskapskulturer kan stödjas fram på ett konstruktivt sätt, och att det inte bara handlar om rektorernas ledarskap utan även lärarnas ledarskap och den ledningskultur som växer fram på verksamhets- och förvaltningsnivå. I likhet med Norqvist & Isling (2020) kan vi också se att det finns ett behov av mer studier av förbättrings- och förändringsarbete i hela skolsystem, gärna utifrån nya teoretiska perspektiv. Den process vi varit en del av i Örebro kommuns skolsystem under perioden 2018-2021 har varit en ypperlig miljö att studera just detta, över tid.

4.3 Distribuering av ledarskap – en modell

Under programmets lopp har vi forskare, som nämnts tidigare i denna text, både följt och agerat i utvecklingsprocesserna i Örebro. Erfarenheterna rörande uppbyggnaden av en distribuerad ledarskapskultur har vi summerat i en processmodell (Fig 4), som beskriver olika faser som organisationen gått igenom och i vissa delar fortfarande går igenom. De huvudsakliga faser som vi kunnat urskilja är:

- Identifiera och utveckla handlingsutrymme efter behov
- Goda exempel, bejakande av att prova nya arbetsformer och arbetssätt med distribuerat ledarskap
- Etablera distribuerat ledarskap i innovativa projekt och processer
- Distribuerat ledarskap som självklarhet i både verksamhetsdrift och utvecklingsprocesser

I läsningen av modellen bör man komma ihåg några saker. För det första är det inte en generell modell för hela organisationen; olika organisationsdelar kan befinna sig i olika faser parallellt. För det andra är det inte en linjär modell; organisationsdelar kan hoppa fram och tillbaka mellan faserna beroende på vad som händer och hur processen hanteras. Det är t ex fullt möjligt att utvecklingen "går tillbaka" som resultat t ex av hur kriser hanteras. För det tredje är det inte en normativ ledningsmodell i den meningen att den talar om för en toppledning hur den skall agera - snarare är det en deskriptiv modell som visar både på möjliga aktiviteter och samtidigt på möjliga problem och fallgropar.

För det fjärde – och kanske viktigast – så förutsätter den utveckling som modellen beskriver ett ständigt pågående ledarskapskulturellt värdegrundsarbete, inte bara bland rektorer och lärare ute på skolorna utan även i verksamhets- och förvaltningsledning. Utan ett ständigt stötande och blötande av värderingar och normer kopplade till ledarskap och organisationsutveckling kan en ny sådan värdering/norm – i det här fallet distribuerat ledarskap – svårligen kunna länkas till den befintliga organisationskulturen och få fäste bland medarbetare och chefer. Detta ledarskapskulturella värdegrundsarbete var centralt redan inledningsvis i programmet och kom tydligast till uttryck på utvecklingsseminariet i slutet av 2018 då programdeltagarna formulerade sin egen ledarskapsteori för Örebro kommuns skolsystem. Den sammanfattades – baserat på en stor mängd goda exempel från hela skolsystemet – i ledord som organisatoriskt ansvarstagande, alla som potentiella med-

ledare, delaktighet, öppen dialog, prövande, tillit, trygghet, inkluderande, modigt, ärligt, och medkännande.

Fokus	Identifiera och utveckla handlingsutrymme utifrån behov	Goda exempel, bejakande av att pröva nya arbetsformer och arbetssätt med distribuerat ledarskap	Etablera distribuerat ledarskap i innovativa projekt och processer	Distribuerat ledarskap som självklarhet i både verksamhetsdrift och utvecklingsprocesser
Innebörd	Vidgade bilder hos alla i organisationen av vad som är möjligt, förväntat och tänkbart i arbetet.	Man arbetar visionsbaserat inom några områden eller organisationsdelar, genom involvering, och ömsesidigt ansvarstagande.	Det distribuerande ledarskapet som ett förhållningssätt som vi har i allt innovations- och utvecklingsarbete.	Det distribuerade ledarskapet som institutionaliserat – det här är inte bara hur vi jobbar, det här är vad vi är.
Stödjande aktiviteter	Bejakande undersökning av organisation, professionalitet och roller. Som om allt vore möjligt. Etablera arenor för arrangerade dialoger "provotänkande". Formulera konkreta visioner.	Genomförande av konkreta visioner inom dessa områden eller delar –pröva ända fram, inte ge sig. Dokumentera, berätta, återberätta. Överföra lärdomar – "zooma ut".	Uppmuntra de som vill synas och gå före. Ledarskaps-samlingar till "alla". Våga vädra det svåra och känsliga, det som kräver ny kunskap och nya arbetssätt. Bejaka olikheter – lära över etablerade gränser.	Ständig artikulering genom dialog av vad vi är och hur vi är – i utveckling, i vardagsarbete och nyrekrytering. Ständig utveckling av arbetssätt. Ständigt sökande efter kunskap och inspiration oavsett var. Pluralism och identitet.
Utmaningar	Problemfokus. Brist på optimism. Brist på tillit till att "detta är äkta". Bristande insikt om maktassymetri. Bristande kvalitetskoppling. Tomma, fluffiga visioner.	Orkar inte i mål. Lärandet sker och stannar lokalt. Processägar-skapet drifrar tillbaka till formella chefer. Eldsjälarna brinner ut. Överfulla projektportföljer. Negativa händelser fästnar.	Man stannar vid enkla/okontroversiella förbättringsområden. Gränser fortsätter spela roll. Kommer inte vidare från projekt till process. Väljer homo-sociala gemenskaper.	Kriser eller politiska reformer stör ut strategin istället för att inlemmas i den. Hög personalomsättning eroderar kulturen.
Ledarskapskulturellt värdegrundsarbete	Organisatoriskt ansvarstagande, alla som potentiella med-ledare, delaktighet, öppen dialog, prövande, tillit, trygghet, inkluderande, modigt, ärligt, medkännande			

Figur 4: Faser i distribuering av ledarskap

I det kommande skall vi kortfattat gå igenom de olika faserna och ge exempel hämtade både från utvecklingsseminarier och från de återkommande samtal forskargruppen genomfört med processlärledarna.

4.4 Identifiera och utveckla handlingsutrymme

Detta är en fas som inte primärt handlar om distribuerat ledarskap som begrepp, utan snarare innebär att medarbetarna artikulerar och diskuterar sitt handlingsutrymme. Handlingsutrymmet (se t ex Crevani et al, 2013) är vad medarbetarna ser som möjligt, förväntat och tänkbart i en viss situation eller kontext – vilket har stor betydelse för hur man agerar, vilket agerande man prioriterar, och för vilka ageranden man över huvud taget kan tänka sig. Här är det viktigt att rektorer och andra ledande aktörer tar ansvar för att sådana diskussioner kommer till stånd och för att värderingar kring ledarskap artikuleras och ifrågasätts:

Tankar kring det distribuerade ledarskapet, det är flera som har fört ned i sina ledningsgrupper och börjat definiera. För min egen del så började jag i våras för då var jag lite irriterad på hela projektet. Att tänka att "jag måste tvinga mig själv att prata om ledarskapet för att ta det längst fram". Så det har jag fört ned på min ledningsgrupp och ledningsgruppen har även fört ned det i arbetslagen. Så att det går frågor fram och tillbaka hela tiden som rör ledarskapet på olika sätt. Lärare är väldigt ifrågasättande och det är bra. Vilket gör att det blir ett litet dansande lite tango fram och tillbaka, hela tiden. "Hur ser ni att ...? Alltså hur ni själva på er roll som ledare? Hur vet jag att du är en ledare?" till exempel. Och så jobbar man med det arbetslaget och

så tillbaka till ledningsgruppen och så får man ... så behandlar vi det i ledningsgruppen, så tillbaka med frågor för vi förstår inte varandra. Och vi ifrågasätter "varför ska vi hålla på med det här, vad är meningen med det här?" "Jo, det är för att ..." och så tillbaka. Så, sakta men säkert. (Processlärledare, 2019)

I och med att förändrade bilder av handlingsutrymmet börjar spridas i organisationen kan medarbetare se att de mycket väl kan agera med-ledare i vissa situationer, liksom chefer kan se att de inte alltid behöver intervensera. Sker detta organisationsövergripande innebär det också att nya bilder av handlingsutrymmet görs legitima och önskvärda hos många:

När man tar ett så stort grepp som ni gör nu, på hela kommunen och alla rektorerna, det är alltid så att det finns i det här stora gänget, så finns det rektorer som släpar, som inte vill eller ... men när man ... och det är det som är så bra när man flyttar hela miljön, för då har de ingen chans. Det är den här mobiliseringen som sker istället för ... Till slut så: "Jag kan inte ställa mig utanför hur länge som helst, då börjar det blir pinsamt". Därav är det en bra strategi. (Processlärledare, 2018)

Ett exempel på stödjande aktiviteter i denna process är bejakande undersökningar, som går ut på att organisationens medlemmar stimuleras att tänka fritt kring hur bra de skulle kunna bli tillsammans, och identifiera hur de i dagsläget är när de är som bäst. Just den obegränsade tankefriheten – eller möjligheten att "provtänka" utan att förväntas ha färdiga svar eller beslut kring svåra frågor – är viktig för att handlingsutrymmet skall kunna utvecklas och omformuleras. Det kräver dock att relationer upparbetas över tid, att man har tillit till varandras professionalitet och integritet, samt att man vågar vara konkret:

Det finns en del som kanske är mer ensamvargar och vill läsa saker på sitt sätt, och så finns det de som har svårt att jobba ensamma, så jag ser ingen skillnad bara för att det är rektorer och för att man har ett tydligare ansvar. Det är individer som ... jag tycker att det finns en vilja och en önskan att prata om de här sakerna och att utveckla de här sakerna. Det finns en öppenhet även om vi i våran grupp behöver jobba vidare på ... jag tänker på det här med ... när vi har blivit så trygga och har en sådan tillit till varandra så att alla känner att det ska gå bra för mig, vi kan vara ärliga och öppna, ifrågasättande. Där kan jag inte säga att vi är än, i den här gruppen, utan det där behöver vi fortsätta kämpa med. (Processlärledare, 2018)

Det finns ett flertal omständigheter som kan försvåra arbetet med att artikulera och omdefiniera handlingsutrymmet. Det kan till exempel handla om att man inte tror på att arbetet är uthålligt och långsiktigt, men det kan också handla om brist på kvalitetskoppling och konkretion. För strängt upptagna medarbetare och chefer i skolan var det ingen självklarhet att ägna en hel del tid åt förändringsarbete som man inte riktigt kunde se skulle leda någonting:

Jag kan känna att våra diskussioner i lärgrupperna är jättebra, vi arbetar utifrån Mette Liljebergs bok. Då har vi tittat på, nu har vi fokuserat på utvecklingsledarnas roll och det ser lite olika och det kanske det måste göra. Men jag märker, för första gången, jag har varit lärledare i tre år, och för första gången känner jag en viss frustration hos de jag leder, för de vet inte: Varför gör vi det här? Jag försöker vara tydlig och tala om att

det handlar om att vi dels ska bygga broar mellan förskola och skola, mellan olika skolformer. Att vi ska titta på oss själva med det systematiska kvalitetsarbetet. Vad behöver vi utveckla? Men det är svårt att motivera dem på länge, och jag lyfte det här med mina chefer idag. (Processlärledare, 2018)

4.5 Pröva nya arbetsformer och arbetssätt med distribuerat ledarskap

I denna fas har man i viss utsträckning börjat arbeta utifrån det man kommit fram till i sina bejakande undersökningar – man har formulerat önskvärda framtida tillstånd inom några delar av verksamheten och ser ett brett med-ansvarstagande för dessa. Det kan handla om ett specifikt utvecklingsområde på en skola (t ex digitalisering, integration eller bemanningsplanering) eller om att man i enstaka arbetslag börjat planera och utveckla sin verksamhet på ett nytt sätt:

På våran skola, så ser det ut på de flesta, vi är ju tre rektorer, men våra två arbetslagsledare möts i en arbetslagsledargrupp tillsammans med rektor en gång i veckan i en timme. Jag pratar mycket om att här skulle jag vilja få in mer av den här pedagogiska utvecklingsprocessen, inte bara en organisation där vi löser ... Så vi har tagit fram en utvecklingsplan på våran skola nu, satt upp våra utvecklingsmål kring lärande ... det har vi gjort på vår enhet nu, att vi har en plan och jag jobbade med regionförbundet här, man hade en skolutvecklingsgrupp på där vi fick bli pilotskola för 2012, jättespännande. Där har jag fått lära mig mycket kring systematiskt kvalitetsarbete utifrån att vi fick äga den processen. (Processlärledare, 2018)

Fortfarande är det i denna fas ofta så att man trevar sig fram, försöker bygga nya professionella relationer till varandra, provar nya arbetssätt man inte varit van vid tidigare, tar på sig nya organisatoriska roller. Detta är utmanande både för erfarna formella chefer som är vana vid att ta på sig ansvaret för uppdykande frågor istället för att uppmuntra medarbetare att göra det, men även för medarbetare som gärna håller sig till en traditionell lärarroll och fokuserar på sitt eget arbete i sitt eget klassrum. Här är det centralt att några går före – inte för att visa vägen, något ”facit finns sällan – utan för att visa att en ny ledarskapskultur är möjlig att utveckla och förverkliga tillsammans:

Vad ska jag lägga min tid på, som skolledare? Och sedan är det att man famlar i det här: Har jag en sammanhållen lär-process i min organisation? Och i vilka fall blir den synlig? Vad är distribuerat ledarskap i eran organisation, när blir det synligt? Vad är den processen för er? Där ser jag att vi famlar. [Roger] kunde ändå tydliggöra vad han ser, som har jobbat länge, att de äger det här och har en stående tid i veckan med kollegialt lärande. Där har han jobbat mycket i flera år och de jobbar mycket med värdegrundsfrågor och hur man diskuterar. Det har format en kultur på idrottsprogrammet, vad lärarna har fokus på. Så han kunde lyfta fram flera sådana bitar och kunde synliggöra det att det någonstans blir ett distribuerat ledarskap. Medans andra av oss famlar mer. (Processlärledare, 2018)

Viktigt i den här typen av ”tidiga” ansatser till att praktisera distribuerat ledarskap i utvecklingsinsatser är att erfarenheterna kan spridas och översättas. Spridning kan ske genom att goda lärande exempel sprids till andra kollegor på andra skolor och i andra

skolformer – vilket var temat för utvecklingsseminarium 3 i programmet i maj 2019. Lärande exempel har därefter återkommit på agendan flera gånger och varit mycket uppskattat av programdeltagarna. De får ofta funktionen av att man kan se att det är möjligt att arbeta på ett distribuerat och tillitsfullt sätt med konkreta utvecklingsuppgifter, och kan således stimulera till experimenterande och dokumenterande i andra skolenheter. En utmaning är vilka personer man arbetar med, att det är personer som inte bara är positivt inställda utan också kan bära värderingarna i praktiken:

Det här med att leda, det distribuerade ledarskapet fick iallafall mig att tänka efter lite grann. Och det handlar om det här att vi är som ledare beroende av våra med-ledare i organisationen, men vi är inte tydliga nog med vad vi förväntar oss av med-ledarskapet. Det tror jag att vi behöver bli bättre på för ibland jag att det finns en feghet i ... att vi kanske utser personer, men utifrån vilka kriterier och varför och vad ska de göra? Är det för att det är trevliga personer eller vad är det frågan om? Är det personer som kan hantera ett ledarskap? Och det måste vi börja fundera på. Är den här personen lämplig även om den är jättetrevlig och kan mycket? För annars så får vi inte resultat om inte någon kan ta det ansvaret. (Processlärledare, 2018)

En utmaning är däremot att översätta exempel, dvs att man med ett forskningsbaserat förhållningssätt artikulerar mer generella mönster i lärande exempel. Det innebär att man behöver abstrahera fram en underliggande systematik i ett exempel som låter sig tillämpas på andra situationer i andra organisatoriska miljöer, vilket kräver en förmåga att "zooma ut" från enskilda omständigheter och artikulera underliggande värderingar och normer som kan binda samman verksamheterna i skolsystemet. En rektor berättar hur hen resonerar kring att hämta inspiration och omsätta den till konkret handling i den egna skolan:

I min skola så finns det en värdegrund - om man ser att det är svajigt, om man inte riktigt vet hur man ska hantera konflikter på skolgården, eller att man sätter eleverna utanför. Man kan inte följa ett lärande ute i en korridor till exempel. Hur tryggar jag min miljö? Vilka lärare ska jobba med varandra? Den måste vara sprungen ur värdegrunden, men om man ser att man inte har tagit de bitarna därifrån utan det är liksom ... Jag satte det på agendan. Dels på APT:er, personalkonferenser. Det är det som ger effekt, intern fortbildning. Där har vi jobbat med en systematik som togs upp på rektorsutbildningen. Samspel, hur lär vi oss i samspel med varandra, det har vi tagit från erfarenheter gjorda i Norge. Och sedan så har vi haft workshops. Vi har tre stycken ord. Trygghet, kunskap, utveckling, det har nästan alla skolor. Men vad står de för? Vad betyder de för dig i den här situationen när Sven eller Stina inte riktigt fungerar, vad gjorde du då? Så vi har jobbat med case i arbetslagen och sådana saker. (Processlärledare, 2019)

För att denna fas inte skall ebba ut, dvs stanna i ett antal spridda utvecklingsåtgärder som bedrivs av eldsjälar, synes det vara viktigt att hela tiden involvera nya medarbetare i arbetet och att formulera nya utvecklingsåtgärder för att inte tappa momentum. Det kräver dock ett uthålligt fokus på distribuering och experimenterande – och att man inte låter utvecklingsarbetet inlemmas i den administrativa verksamhetslogiken:

Det våra chefer frågar efter på våra möten, det är hur ekonomin går, i princip. Och sedan säger man: "Nu får ni tid mellan 13-15 till att prata i era lär-grupper". Det är precis det här som rektorer har gjort fel i så många år, man har sagt: Nu lärare, har jag gett er två timmar här för att prata utveckling, var så goda. Här borta är jag, på mitt kontor och skickar administrativa mejl. Och så händer det inte alls de processer som man har tänkt. Och så är man upprörd och besviken över att lärarna inte gjort som man har tänkt. Men när man väl kliver fram som rektor och säger: Jag är med er i den här processen. Då. (Processlärledare, 2019)

4.6 Etablera distribuerat ledarskap i projekt och processer

I denna fas är man mer van vid att ständigt ha åtminstone några utvecklingsåtgärder på gång i alla organisationsdelar. En stor del av medarbetarna ser det som ganska naturligt både att delta i befintliga projekt och diskutera idéer kring nya projekt. Det är fortfarande något som måste stödjas och uppmuntras av de formella cheferna, men mer genom att ge uppmärksamhet till de medarbetare som kliver fram än att försöka detaljstyra. En rektor berättar utförligt om hur detta kan gå till:

Ja, jag kan ge ett exempel som jag jobbar med just nu. I och med att jag har så många medarbetare så har jag en otrolig kompetens i verksamheten. Och där har jag utvecklat något som jag kallar utvecklingsgrupper. Där kollar vi varje år i vårt systematiska kvalitetsarbete, kollar vi på så här, "vad är det vi jobbar bra med, men vad är det vi behöver utveckla i utbildningen för barnen?" Och då gör jag en analys på det, alla arbetslag gör också en analys. Det vi då har kommit fram till, att "det här behöver vi utveckla", då skapar jag något som heter utvecklingsgrupper. Jag ordnar alltså utrymme för att minst en pedagog från varje förskola ska kunna vara med i de här forumen. Men det är inte jag som leder dem. Det är en pedagog i min verksamhet som antingen är väldigt nyfiken på det här området eller där vi ser att den här pedagogen har så mycket kunskap och ledarskap, eller vill utveckla sitt ledarskap. Och där tänker jag att det bidrar också till att jag skapar en tillit mellan mig och pedagogerna. De vet att jag vet att de har en kompetens, jag litar på att "det här klarar de utan att jag är som en hök ovanför dem". Utan jag är med och är intresserad av deras kompetens och deras tankar, vilket också stärker dem själva, vilket sen bidrar till en bättre arbetsmiljö. Och jag ser också att pedagogerna under hela läsåret kontaktar mig och vågar, "det här skulle vi behöva utveckla, hur tänker du på det här?" De bollar med mig under hela året. Alltså, de jobbar och ger mycket mer när de själva leder och driver något som de själva har upptäckt. Än att jag går ut och säger, "det här ska ni göra". Och vi pratar alltid i en vi-form. Och ett år till exempel, då hade inte jag med hållbar utveckling, utifrån läroplanen. Då var det en pedagog, "varför har vi inte det, hur tänkte du i analysen?" Det visade sig att de såg det ur ett annat perspektiv än vad jag gjorde, och det bidrog till att jag kunde se det med andra ögon, och förstå hur de tänkte. Det slutade med att det blev ett prioriterat utvecklingsområde. (Processlärledare, 2020)

Detta innebär att man ibland måste ta tag i svåra och kontroversiella utvecklingsfrågor som man i tidigare faser kan ha tenderat att undvika eller nedprioritera. Man kan här inte undanta någon aspekt eller del av verksamheten från utvecklingsarbete - gör man det blir

det distribuerade ledarskapet inte trovärdigt. Tvärtom är en väl etablerad distribuerad ledarskapskultur en förutsättning för att medarbetare och chefer skall våga lyfta och ta tag i utvecklingsuppgifter som är tvetydiga eller rentav känsliga för vissa individer eller yrkesgrupper:

Men just det här att tänka med vetenskap, att få med den och få med forskning och ställa mot varandra och att kritiskt granska sig själv och ... Vända mycket mot sig själv och sin verksamhet och våga göra det mot kollegor också, det är så värdefullt. Och våga prova och våga göra om. Det är inte farligt på något sätt, utan ... Och det här tycker jag är någonting också som jag tar med mig ner till mi personal. Det sättet att tänka, jag vill att de ska tänka likadant. För jag tror att man har många vinster ut av det. Eller det är jag övertygad om till och med faktiskt. (Processlärledare, 2019)

En annan risk är att utvecklingsarbetet fortsätter att bedrivas inom etablerade organisatoriska gränser, och att man likt tidigare faser främst arbetar med spridning och översättning. I denna fas är det viktigt att när problembilder och/eller utvecklingsområden kräver att aktörer från flera olika organisationsdelar eller rentav organisationer, då försöker man finna möjligheter till samverkan och gemensamt lärande snarare än att försöka hitta egna lokala lösningar. I programmet har denna typ av gränsöverskridande arbete trots ett uttalat intresse bland många rektorer inte hunnit utvecklas fullt ut – inte minst beroende på pandemin 2020/21 – men övningar som genomförts där rektorer observerar varandra över skolformsgränser har givit positiva impulser till många:

Ja, men till exempel vi har skuggat varandra då, och då tittat på olika ledarhandlingar. Och vi har tittat på varandra när vi har hållit i möten till exempel. Och då är det lätt, utifrån att "ja, men nu har jag tittat på dig" och ... Nästan lite som ett observationsschema för lärare, "hur startade mötet? Hur gör du så att alla blir delaktiga? Vad gör du inte?" Så det har vi tittat på och diskuterat. Vi har inte samlat ihop det än i hela gruppen, utan det har vi gjort nu två och två, det sista. Det är det som ligger närmast, men det tycker jag är jätteintressant. För att man får syn på saker som man själv inte riktigt visste att man gjorde [skratt]. Så det är bra. (Processlärledare, 2020)

En tredje risk är det som Packendorff & Lindgren (2014) och Fred & Hall (2017) kallar projektifiering, dvs att man visserligen är bra på att starta och genomföra projekt, men att de långsiktiga utvecklingsfrågorna likväl inte flyttas framåt särskilt mycket. Projektifieringen innebär i sådana situationer att man omvandlar nästintill eviga problembilder till treåriga projekt, och att tillskapandet av projekt blir ett sätt att visa handlingskraft, beslutsamhet och att man arbetar effektivt och modernt. I och med att projekt tar slut och skall avlösas av andra projekt, finns det en fara i att resultaten inte tas tillvara och "stannar" i organisationen. Som en rektor säger finns det en fara för trendkänslighet och att även en organisationskulturell hållning som distribuerat ledarskap kan omkonstrueras till en övergående satsning:

Distribuerat ledarskap innebär ett reflekterande över hur jag organiserar och funderar kring ledarskapet. Ställer man det i relation till kollegialt ledarskap, kollaborativt ledarskap. Vad betyder det här då då, egentligen i praktiken? Håller jag på med det

eller håller jag inte på med det? Ja, jag håller på med det. Hur gör jag det då då? Alltså mer att jag vänder och vrider på begreppet fortfarande, än att jag kan säga att "jo, men sen jag gick in i distribuerat ledarskap så har jag åstadkommit det här". Ja, sen är vi väldigt duktiga i den pedagogiska världen att svänga oss med olika innebegrepp och jag är lite rädd för att det här blir ett innebegrepp som sen försvinner, för sen kommer ett nytt modeord, och jag är inte riktigt bekväm i det. Och så har det varit i flera projekt förut också som man har deltagit i. Så är det, och sen är det precis som att ... Som du säger, att när det är slut på det, då är det slut. Och det är konstigt hur man är uppbyggd, eller formad. För jag tycker ändå att distribuerat ledarskap är någonting som tilltalar och då vill jag gärna känna att "ja, men då vill jag få in det i systemet. I mitt system" så att jag inte behöver reflektera så mycket över det, utan det är som en naturlig del av mitt varande. (Processlärledare, 2019)

4.7 Distribuerat ledarskap som självklarhet i verksamheten

I en fjärde fas är det distribuerade ledarskapet så etablerat och invariant att det är en självklarhet i verksamheten, att det blivit en del av den levda värdegrunden i organisationen. Det här är en fas som inte nödvändigtvis är särskilt stabil i en organisatorisk miljö som ändå i grunden är hierarkiskt uppbyggd och där det distribuerade ledarskapet är mer väletablerat på skolnivå än t ex på förvaltnings- eller verksamhetschefsnivå. Skall man vidmakthålla det krävs det ständig artikulering och medvetandegörande, inte minst för att skolororganisationer ofta tenderar att ha en stor personalomsättning på rektorsnivå.

Och som nu, bara när man lyfter "vad har vi gjort det här året?", när jag lyfter det med min lärgrupp "ja, men Gud vad har vi gjort?" Och jag tänker att jag vill komma så långt att man har med det här i sitt vardagstänk. Att alla tänker "ja, men jag gör det här. Varför gör jag det här?" och "vad innebär det här för mig med att distribuera?" Och att man kan kopplar det till det vi gör. Som jag tänker det här med tillit, att ... "Ja, men har vi verkligen tillit till vår personal?" Att man tar det ett steg vidare "hur tänker jag med det här?" (PLL, 2019)

En aspekt som växer fram i och med att skolverksamheterna fått allt mer relationer med varandra är hur lika värderingar och arbetssätt egentligen är i skolsystemet. I ett läge där varje skola sköter sig själv och varje lärare sköter sitt klassrum, syns inte detta särskilt mycket. Men i ett läge där det ständigt pågår diskussioner över etablerade organisatoriska gränser blir det tydligt både när värderingar och arbetssätt skiljer sig åt, och när det uppstår värderingsmässiga tomrum. Kriser (t ex ekonomiska problem) eller hög personalomsättning bland chefer och andra nyckelpersoner sätter på så sätt etablerade distribuerade ledarskapskulturer under press när aktörer i organisationen börjar efterfråga enhetlighet. En distribuerad ledarskapskultur behöver bygga på gemensamma värderingar, men är inte samma sak som ett traditionellt toppstyrande enhetsbefäl (Ekman et al, 2021). Detta blev inte minst tydligt under Covid19-pandemin:

Vi är en stor kommun. Det som man gör på en förskola någonstans, det får man höra rätt snabbt, att "Så gör de där". Så det har är oerhört viktigt att man har haft ett övergripande ansvar kring information, kommunikation och så vidare. Annars tror jag inte det hade gått. För det blir väldigt många olika hemsnickrade lösningar, eller vad

jag ska säga. Och det är ju livsfarligt. I en krissituation märker man vilka som står fast. Vilka som kan stå där och klarar av situationer medan andra kanske förnekar alltihopa och "I den här lilla världen så ska jag fokusera på det här nu. Det här andra utanför ska inte påverka mig", medan det påverkar någon annan jättemycket. Så det är många krafter som samarbetar, påverkar varandra. Det är väl därför det också har varit så viktigt att man har varit väldigt nära verksamheten, för att avstyra de här olika delarna eller styra upp. (Processlärledare, 2020)

En annan aspekt av en etablerad kultur är att värderingarna blir mindre personbundna, dvs finns mer utspritt hos många medarbetare och inte ständigt behöver upprätthållas av ett fåtal chefer eller andra ledande aktörer. Det innebär inte att värderingarna finns där per automatik – de måste fortfarande artikuleras och stödjas genom strukturella principer och åtgärder – men de är väl kända i organisationen och man kan luta sig mot dem i det löpande ledningsarbetet:

Jag tänker att det här behöver på något sätt hitta in i någon sorts systematik. Sättet att jobba på, både följa upp elever men sen också följa upp lagets arbete så att det blir på ett bra sätt. Och det tar ju ... kommer ta jättemycket tid. Och där tänker jag att vi fortfarande är i startgroparna. Så jag tror att just nu så får vi klämma och känna oss fram lite, att jag kliver åt sidan, att man inte har någon sorts koppling till mig, utan att laget tillsammans sen då ... Och det är väl lite det som är vinning med att samla dem som jobbar mot samma målgrupp, att då ska de kunna ändå driva arbeten tillsammans framåt utan att vi egentligen går in och detaljstyr som rektorer. Så jag tänker att i första hand tid och i andra hand form, får bli första steget för att det ska bli ... Och då behöver det inte vara namngivet vem, utan då är det så här vi jobbar inom det här rektorsområdet. Men det kommer att vara långsiktigt. (Processlärledare, 2020)

I och med att man i denna fas arbetar mer gränsöverskridande och mer utifrån gemensamma värderingar kan det också underlätta komplext, utforskande utvecklingsarbete. En rektor som aktivt drivit en förändring i riktning mot mer av distribuerat ledarskap berättar så här om hur hen med detta i grunden involverat sina medarbetare i forskningsprojekt i samverkan med externa forskare som ett sätt att komma vidare i utvecklingsarbetet. Dvs, beforskandet och utvecklandet av den egna verksamheten sker utifrån frågeställningar där kunskaper och erfarenheter inte självklart finns i organisationen utan snarare på andra håll.

Lärledarna har gått en utbildning tillsammans med forskarna på universitetet. Och sen så har de varit här nu vecka 44, för att berätta om ett projekt som de har drivit tidigare, de forskar på hur lärare kollegialt lär av varandra. Anledningen till att vi gör det här, det är för att vi har gjort den här förändringen på organisation. Och för att få mandat att det är en bra förändring, så kunde vi söka projekt och vara med i ULF-projekt, alltså praktisknära forskning. Och det de ville forska på, det var att lärare kan lära av varandra. Och jag tänkte "det är perfekt, för vi är tre lärare" och jag behöver få dem att prata om bättre frågor än att bara rätta prov. Så det ska bli en systematik, att så här gör vi. Några gånger regelbundet, tre, fyra gånger per termin. Och då sitter vi ner och så är det styrda samtal. (Processlärledare, 2020)

5 Mot en förbättrad utvecklingskapacitet

I organisering av utvecklingsprocesser och lärande – mot en förbättrad utvecklingskapacitet i praktien framträder två övergripande förhållningssätt till utvecklingsarbete. Det ena är målstyrda projekt och det andra är relationella utvecklingsprocesser. I tabellen nedan de två, låt oss kalla det för förändringsstrategierna i en jämförelse:

	Målstyrda projekt	Relationella processer
Utveckling	Genomförande och leverans av ledningsidentifierade projekt och satsningar	Framväxande perspektivförskjutningar, gemensamt utforskande
Sker i och med	Högsta ledningens målsättningar, instruktioner, utlysningar och medelstilldelning. Verksamhetens genomförande och förändrade arbetsätt och resultat.	Interaktion och problemlösning under professionell autonomi i strukturerade/regisserade sociala sammanhang. Kulturbbyggande och framväxande av förändrade normer och praxis.
Involverar	Ledningen som initiativtagare, beställare och åskådare till genomförandet, verksamheten som mottagare, utförare och förändringssubjekt.	Alla som deltagare under gemensamt ansvarstagande – åskådarpositionen illegitim. Alla måste vara öppna för att artikulera, diskutera och förändra sina egna tolkningar och uppfattningar.
Styrkor	Strukturerat sätt att genomföra och uppnå tydliga och beslutade målsättningar. Utvärderingsbart. Går att genomföra genom befintlig linjeorganisation.	Möjliggör utforskande av målsökande situationer eller i komplexa lägen med målkonflikter, bristande kunskap och osäkerhet. Bygger kultur allteftersom baserat på den kunskap, de perspektiv och de professionella värderingar som finns i verksamheten. Stimulerar till (och förutsätter) allas ansvarstagande, rådhighet och initiativ.
Svagheter	Fungerar sämre i målsökande situationer eller i komplexa lägen med målkonflikter, bristande kunskap och osäkerhet. Utveckling i tillfälliga steg snarare än som organisatorisk kapacitet. Risk för att bygga in hjälplöshet och passivitet i verksamheten.	Fungerar sämre i top down-situationer; tar längre tid, och väcker därtill förväntningar på deltagande, medansvar och gemensamt ledarskapsarbete som (om de inte infrias) resulterar i besvikelse och motivationstapp.
Forskarstöd i utvecklingen	Befintlig litteratur som fakta och facit. Jämförande, utvärderande ansats. Forskaren går bredvid, samlar data och analyserar efteråt.	Befintlig litteratur som perspektivisk inspiration, teorier om organisering och processmetoder. Forskaren en del av processen, organiserar aktiviteter, ger inspel och gör successiva analyser.

Bägge dessa förhållningssätt förekommer normalt i en organisation, men balansen är viktig. Den första ansatsen är bra när man vill ha väl definierade saker gjorda, men den kan vara direkt kontraproduktiv när man vill bygga en långsiktig utvecklingskapacitet genom gemensamt utforskande och byggande av ny ledarskapskultur. Man kan inte säga "börja med distribuerat ledarskap allihopa, nu på en gång, nu!" Den första ansatsen projektifierar utveckling och gör den till något som bedrivs stötvis, och den kan också vara lite bekväm eftersom den bygger på idén om att ledningen bär ansvaret och att man genom att följa instruktioner kan hålla ryggen fri – förståeligt i en kritiserad, skärskådad, påpassad verksamhet. Ifous-programmet har innehållit inslag av bägge ansatserna – förståeligt i och med programlogiken, styrgruppsarbete etc – men vi ser ändå att den senare ansatsen varit den dominerande och lett fram till en utvecklingskapacitet som det är upp till organisationsledningen att göra något bra av framöver och använda sig av.

Det fanns ett uttalat intresse hos processlärledarna och styrgruppen av att framöver bibehålla den tillskapade arenan med processlärledare. Arenan har underlättat för deltagarna att skapa sig en helhetsbild av skolans utvecklingsbehov vilka behövde lösas gemensamt och inte var och en för sig. En förflyttning hade skett i miljön vittnade rektorerna om i de att de stod generellt bättre rustade inför framtidens utvecklingsfrågor. De kunde luta sig emot en struktur i form av lärgrupper där svåra frågor kunde dryftas och bearbetas med kollegor och man stod inte ensam som rektor när man behövde hjälp. Det fanns ett ökat intresse av att lära nytt tillsammans med kollegor inte bara från den egna skolnivån trots ett pressande arbete. Delad glädje över att ingå i en större arbetsgemenskap i syfte att arbeta mot en hållbar och långsiktig skolutveckling för elevernas bästa gav energi i relationerna. Det fanns en oro över att det som vunnits i utvecklingskraft inte fick tappas bort eller nerprioriteras av Örebros skolledning. En kritisk reflektion var "hur ska vi få detta att stanna kvar"? Hur kan vi säkra förändringsledningskompetensen för att driva hela Örebros skolmiljö och inte att driva tillbaka till att de enskilda skolorna sköter sitt var och en för sig? Trots en utvecklad infrastruktur och en stödjande kultur för skolutveckling med många skickliga processlärledare och rektorer – en miljö med god utvecklingskapacitet - finns alltid en sårbarhet med en strategi baserad på utveckling av relationer. Relationer behöver vara ömsesidiga och tar ibland lång tid att bygga upp men kan raseras snabbt. Här har ledande personer ett stort ansvar att gå före i sitt eget ledarskap.

Referenser

- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2003). Managers doing leadership: The extra-ordinarization of the mundane. *Human Relations*, 56(12), 1435-1459.
- Asheim, B. (2011) Learning, innovation and participation: Nordic experiences in a global context with focus on innovation system and work organization. I M. Ekman, B. Gustavsen, B. T. Asheim & Ö. Pålshaugen (red.) *Learning Regional innovation. Scandinavian Models*. Palgrave Macmillan.
- Björn, C., Ekman Philips, M. & Svensson, L.(red.) (2002) *Organisera för utveckling och lärande. Om skolprojekt i nätverk*. Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008) *Kompetens för samspelande skolor: om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur

- Blossing, U. (2013) Förändringsagenter för skolutveckling: Roller och implementeringsprocess. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 153-174.
- Blossing, U & Wennergren A. (2019) *Kollegialt lärande – Resan mot framtidens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Bornemark, J. (2018) *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante
- Carroll, B., Levy, L., & Richmond, D. (2008). Leadership as practice: Challenging the competency paradigm. *Leadership*, 4(4), 363-379.
- Coghlan, D. and Brannick, T. (2010) *Doing Action Research in Your Own Organization* (3rd edn) London: Sage.
- Collinson, D. L., & Collinson, M. (2004). The power of time: leadership, management and gender. Fighting for time: Shifting boundaries of work and social life, 219-246.
- Cooperrider and Srivastva 1987. in Research in organizational change and development, in Appreciative inquiry into organizational life Pasmore and Woodman (eds) Vol 1, JAI Press
- Cooperrider, D. L. and Srivastva, S. (1987) 'Appreciative enquiry in organizational life', in Pasmore, W. A. and Woodman, R. W. (eds.) *Research in Organizational Change and Development* (Vol 1). Greenwich, CT: JAI Press.
- Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2007) Shared leadership: A post-heroic perspective on leadership as a collective construction. *International Journal of Leadership Studies*, 3(1), 40-67-
- Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2008). Leadership as a collective construction: Re-conceptualizing leadership in knowledge-intensive firms. Uppsats till 24th EGOS colloquium.
- Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2010). Leadership, not leaders: On the study of leadership as practices and interactions. *Scandinavian Journal of Management*, 26(1), 77-86.
- Crevani, L., Lindgren, M. & Packendorff, J. (2013) "Ledarskap bortom idén om den ensamme hjälten". In M. Kreuger, L. Crevani & K. Larsen (eds.) *Leda mot det nya: En forskningsantologi om chefskap och innovation*, pp. 43-60. Stockholm: Vinnova.
- Denis, J. L., Langley, A., & Sergi, V. (2012). Leadership in the plural. *Academy of Management Annals*, 6(1), 211-283.
- Docherty, P., Ljung, A. and Stjernberg, T. (2006) The Changing Practice of Action Research. In J. Löwstedt and T: Stjernberg (red.) *Producing Management Knowledge: Research as Practice*. p. 221-236. London: Routledge.
- Döös, M. & Wilhelmson, L. (2021) Fifty-five years of managerial shared leadership research: A review of an empirical field. *Leadership* (kommande).
- Ekman, M., Gustavsen, B. Asheim, B. T. & Pålshaugen, Ö. (red.) (2011) *Learning Regional innovation. Scandinavian Models*. Palgrave Macmillan.
- Ekman, M., Packendorff, J., & Svensson, H. W. (2021) Distribuerat ledarskap i komplexa situationer: Skolutveckling och pandemihantering. *Organisation & Samhälle*, 2021(2), kommande.
- Ellström, P.E (1997) The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification, *Training*, 21(6/7), 266-273

- Fred, M., & Hall, P. (2017). A projectified public administration how projects in Swedish local governments become instruments for political and managerial concerns. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 119(1), 185-205.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2003). Leadership: who needs it?. *School Leadership & Management*, 23(3), 267-291.
- Gustavsen, B. 1992. *Dialogue and development*. Assen/Maastricht: Van Gorcum
- Gustavsen, B. et. al. (1996) *Concept-Driven Development and the Organization of the Process of Change: An Evaluation of the Swedish Working Life Fund*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Gustavsen, B. Finne, H. and Osvarsson, B. (2001) *Creating Connectedness: The Role of Social Research in Innovation Policy*. Amsterdam/Philadelphia, Pa: John Benjamins.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers' perspectives on effective school leadership. *Teachers and Teaching*, 9(1), 67-77.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Hosking, D. M. (2007). Not leaders, not followers: A post-modern discourse of leadership processes. Follower-centred perspectives on leadership: a tribute to the memory of James R. Meindl, *Information Age*, Charlotte, NC, 243-263.
- Huzzard, T., Ahlberg, B. M. and Ekman, M (2010) Constructing Interorganisational Collaboration: The Action Researcher as Boundary Subject, *Action Research* 8(3), 293-314.
- Johansson, O. & Nihlfors, E. (2013) *Rektor – en stark länk i styrningen av skolan*. Stockholm: SNS.
- Jones, S. (2014) Distributed leadership: A critical analysis. *Leadership*, 10(2), 129-141.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awaking the sleeping giant*. Thousand Oaks: Corwin.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 152-170.
- Liljenberg, M. (2018) *Distribuerat ledarskap och förbättringsarbete*. Lund: Studentlitteratur
- Lindgren, M., & Packendorff, J. (2011). Issues, responsibilities and identities: A distributed leadership perspective on biotechnology R&D management. *Creativity and Innovation Management*, 20(3), 157-170.
- Lorenz, E & Lundvall, B-Å. (2004) The organization on work and system of labour market regulation and social protection: A comparison of the EU-15. In B-Å. Lundvall (red.) *Why The New Economy is a Learning Economy*. DRUID Working Paper 04-01, Aalborg: Aalborg University
- McNamee, S and Gergen, K. J. (1999) *Relational Responsibility. Resources for Sustainable Dialogue*. Thousand Oaks: Sage publication.

- Nordzell, A. (2018) Skolledarskap – interaktion och samtal. I N. Rönström & O. Johansson (red.) *Att leda skolor med stöd i forskning: Exempel, analyser och utmaningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Norqvist, L., & Isling, P. P. (2020) Skolledarskap i Sverige: en forskningsöversikt 2014-2018. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 167-187.
- Mhatre, K. H., & Conger, J. A. (2011). Bridging the gap between gen X and gen Y: Lessons from authentic leadership. *Journal of Leadership Studies*, 5(3), 72-76.
- Müller, R., Packendorff, J., & Sankaran, S. (2017). Balanced leadership: A new perspective for leadership in organizational project management. I S. Sankaran, R. Müller & N. Drouin (red.) *Cambridge Handbook of Organizational Project Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Reilly, D., & Reed, M. (2011). The grit in the oyster: Professionalism, managerialism and leaderism as discourses of UK public services modernization. *Organization Studies*, 32(8), 1079-1101.
- Packendorff, J., & Lindgren, M. (2014). Projectification and its consequences: Narrow and broad conceptualisations. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 17(1), 7-21.
- Parry, K., & Bryman, A. (2006). Leadership in organizations. *The SAGE handbook of Organization Studies*, 447-465.
- Raelin, J. 2003 *Creating Leaderful Organizations*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Raelin, J. (2011). From leadership-as-practice to leaderful practice. *Leadership*, 7(2), 195-211.
- Reason P and Bradbury, H. eds (2003) *The Sage handbook of Action research: Participatory Inquiry and Practice*. Thousand Oaks: Sage
- Robinson, V. (2019). *Förbättring i en förändringstrött skola. Ett undersökande tillvägagångssätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Schon, D. 1986 *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Skjervheim, H. (1971) : *Deltagare och åskådare*. Verdandidebatt, Stockholm, oppr. Publ. 1957.
- Smircich, L., & Morgan, G. (1982). Leadership: The management of meaning. *The Journal of applied behavioral science*, 18(3), 257-273.
- Spillane, J. P. (2005) Distributed leadership. In *The Educational Forum* 69(2), 143-150. Taylor & Francis Group.
- Srivastva, S. & Cooprrider, D. (red.) (1990.) *Appreciative Management and Leadership*. San Francisco: Jossey- Bass
- Strannegård, L. (red.) (2013) *Den omätbara kvaliteten*. Studentlitteratur
- Supovitz, J. A., D'Auria, J., & Spillane, J. P. (2019). *Meaningful & sustainable school improvement with distributed leadership*. RR 2019-2. CPRE, University of Pennsylvania.
- Thorkildsen, A. and Ekman, M. (2013) The complexity of becoming: collaborative planning and culture heritage, *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*, 3(2), 148-162
- Toulmin, S. (1990) *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. New York: Macmillian.
- Uhl-Bien, M. (2011). Relational leadership and gender: From hierarchy to relationality. *Leadership, Gender, and Organization*, 75-108.
- Wicks Gayá, P and Reason, P. (2009) Initiating action research: Challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, 7 (3): 243-262

○