



**Malmö högskola**

Läroarutbildningen

Utbildningsvetenskap

# Skolledares kommunikativa ledarskap

- en studie i konsten att göra tankar gemensamma

*School Leaders' Communicative Leadership*

Håkan  
Ingvarsson

Magisterkurs  
Utbildningsvetenskap  
60hp  
2011-06-16

Examinator: Anna Henningsson-  
Yousif  
Handledare: Haukur Viggósson

## Sammanfattning

Föreliggande studie syftar till att utifrån retorisk teori undersöka under vilka kommunikativa premisser det kommunikativa skolledarskapet verkar. Studien avgränsas till en skolledare och kommunikationen kring ett specifikt utvecklingsprojekt. Undersökningen tar utgångspunkt i teoretiska antaganden som gör gällande att organisation, kommunikation och ledarskap konstrueras interaktivt. Metoden är kvalitativ, inspirerad av stimulated recall och bygger på semistrukturerade intervjuer vid två tillfällen med en skolledare för en gymnasieskola och fyra medarbetare som har skolledaren som närmaste chef. Intervjuerna har genomförts i samband med att ett större utvecklingsprojekt har initierats. Resultatet analyseras utifrån en retorisk modell som gör gällande att all kommunikation vilar på tilliten till den som kommunicerar, till det kommunicerade och till de emotioner som kommunikationen väcker hos mottagarna.

Undersökningen visar att skolledaren verkar i en mycket sammansatt kommunikativ kontext och att ledarskapet i hög grad är avhängigt av en rad olika kommunikativa premisser. En slutsats är att diskrepansen i hur medarbetarna uppfattar skolledarrollen i hög grad påverkar det kommunikativa ledarskapet. En tydlig premiss är att det från lärarhåll finns en förväntan på skolledarrollen som påverkar den kommunikativa kontexten på en rad olika sätt. En andra slutsats är att skolledaren kommunicerar med en, sett till förståelse, heterogen mottagargrupp. En tredje är att kommunikationen i hög utsträckning påverkas av en rad emotionella premisser. Sammantaget ställer de kommunikativa premisserna mycket höga krav på skolledares förståelse för och förmåga att kommunicera ledning.

**Nyckelord:** skolledarskap, kommunikativt ledarskap, pedagogiskt ledarskap, retorik, retoriskt ledarskap, processledning, skolutveckling, utvecklingsprojekt, förändringsarbete, kommunikation

## Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	2
1. Inledning.....	5
2. Undersökningsfält och avgränsningar.....	6
2.1 Skolan och skolledarskap – en forskningsöversikt .....	8
3. Syfte och frågeställning.....	13
4. Teoretisk plattform och metod .....	13
4.1 Färdigheten i att leda är färdigheten i att kommunicera – om kommunikativt ledarskap ....	14
4.2 Retorik och ledarskap .....	17
4.2.1 Klassisk retorik – att skapa tillit .....	17
4.2.2 Modern och samtida retorisk teori och epistemologi.....	18
4.2.3 Skolledarskap och retorik – ett sammanfattande resonemang.....	20
4.3 Retorik som analysmodell.....	20
4.3.1 Tillit – grunden för övertygelse .....	21
4.3.2 Triaden pisteis – en treenighet .....	25
4.4 Metod.....	26
4.4.1 Urval och presentation av informanter, skola och verksamhet.....	27
4.4.2 Insamlingsmetod och genomförande.....	29
4.4.3 Tolkningsmetod.....	31
4.4.4 Metoddiskussion.....	32
5. Resultat och analys av empiri.....	35
5.1 Den första intervjuerien med medarbetarna .....	35
5.1.1 Skolledarskapet .....	35
5.1.2 Kommunikationen mellan skolledare och medarbetare.....	36
5.1.3 Utvecklingsprojektet .....	38
5.2 Den första intervjun med skolledaren .....	40
5.2.1 Skolledarskapet .....	40
5.2.2 Kommunikation skolledare och medarbetare.....	41
5.2.3 Utvecklingsprojektet .....	42
5.3 Analys av empirin från den första intervjuerien .....	43
5.3.1 Analys utifrån ethos-dimensionen .....	43
5.3.2 Analys utifrån logos-dimensionen .....	45
5.3.3 Analys utifrån patos-dimensionen .....	47
5.3.4 Sammanfattning av den första intervjueriens resultat.....	47
5.4 Uppföljande intervjuer med skolledare och medarbetare.....	48
5.4.1 Ethos-dimensionen .....	48

5.4.2 Logos-dimensionen.....	50
5.4.3 Patos-dimensionen .....	52
6. Slutsatser.....	53
7. Slutord – om kommunikativt skolledarskap generellt.....	57
8. Källförteckning .....	59
9. Bilagor .....	61
9.1 Bilaga 1 ”Brev till informanter, inför intervju I” .....	61
8.2 Bilaga 2 “Intervjuguide intervju I” .....	62
8.3 Bilaga 3 ”Intervju II – utskick och intervjuguide” .....	63

## 1. Inledning

*This story shall the good man teach his son;  
And Crispin Crispian shall never go by,  
from this day to the ending of the world,  
But we in it shall be remembered -  
we few, we happy few, we band of brothers;  
For he today that sheds his blood with me  
shall be my brother; be he never so vile.*

(ur *Henry V*, Shakespeare)

”Hur många källsorterar mjölkförpackningar?” frågade retorikprofessor Ander Sigrell det hundrahövdade auditoriet vid en föreläsning om retorik och lärarskap vid Lunds Universitet i augusti 2009. Cirka tjugo procent av deltagarna räckte stolt sin hand i skyn. Sigrells följdfråga var varför övriga inte gjorde det. Var det för att de inte begriper hur man källsorterar, dvs inte förstår hur man viker ihop förpackningarna, och var man lämnar dem till återvinning? De flesta fick nog medge att de kände sig trygga i hur man gör. Var det istället så att man inte litat på dem som säger att det är viktigt att källsortera, dvs att man tror att de far med osanningar? Nej, inte heller detta kunde förklara det faktum att man lät bli att källsortera. Var det kanske snarare så att man saknade den där känslan, engagemanget eller glöden för att ta hand om sina förpackningar på ett miljösmart sätt? Auditoriet nickade och hummade skamsat instämmande. På ett enkelt och tydligt sätt lyckas professor Sigrell i sitt exempel inte bara analysera källsorteringens dilemma, utan även, med hjälp av en klassisk retorisk modell, beskriva detta problem ur ett kommunikativt perspektiv.

Jag har alltid fascinerats av denna typ av problem och resonemang, inte minst ur ett ledarskapsperspektiv, ledarens påverkan på de ledda. Jag har alltid fascinerats av ledaren, som med god avsikt säger något, i syfte att få en grupp av människor att ta sig över ett hinder, att skapa samförstånd, eller att agera. Jag har framförallt alltid fascinerats av när denna kommunikation lyckas, när denna påverkan ger handling och resultat. Än idag, snart tjugo år senare, kan jag fortfarande undra hur jag överhuvudtaget kom fram till Kebnekaise fjällstation. Den grupp som jag vandrade med hade drabbats av magsjuka, och förutom guiden var det bara jag och en till av deltagarna som lyckats hålla sig friska. Övriga var fullständigt tomma på kraft. Sista morgonen, med drygt två mil kvar att vandra, samlade guiden truppen för att tala till sina ”styrkor”. Jag minns inte ett ord av vad han sa. Men jag vet att vi fördelade packningen ytterligare, att vi friska bar drygt 40 kg packning de sista tre dagarna. Jag minns att vi visste exakt våra roller och vad vi skulle göra, enskilt och tillsammans, och att jag efter att guiden pratat med oss kände ett adrenalinpåslag i kroppen och en motivation som skulle kunna ta mig över vilken bergstopp som helst. Men tydligast minns jag hur vi tillsammans tog oss fram till fjällstationen

just före mörkrets inbrott och hur jag just där och då i mitt inre hörde min gamla svensklärare från gymnasietiden skandera: ”We few, we happy few, we band of brothers.”

Jag har i detta arbete för avsikt att överföra dessa resonemang till skolans värld, och då till skolans kommunikativa ledarskap. I skolans klassrumssituation är det kommunikativa ledarskapets förutsättningar givna, menar jag. Alla lärare måste alltid vara som guiden på fjällvandringen. Om eleverna inte känner en tilltro eller tillit till mig som lärare, så innebär det oavkortat ett motstånd eller hinder för kommunikationen och därmed för lärandesituationen och för lärandet. Eleverna kommer helt enkelt inte att lyssna på mig. Samma sak gäller förståelsen och engagemanget. Om eleverna inte förstår vad, varför och hur de ska göra, och inte känner en tillit till detta, så kommer även det påverka kommunikationen, lärandet och lärandesituationen negativt. Men kommunikationen lärare och elev måste även generera ett engagemang, en känsla, en vilja för att lärandesituationen och lärandet ska bli fruktbart och framgångsrikt. Saknas den kommer även det utgöra ett hinder eller ett motstånd. Jag tror att alla som har erfarenhet från klassrummet känner igen detta resonemang. I föreliggande arbete lyfter jag blicken en nivå i skolans organisation, och för över samma resonemang till kommunikationen mellan skolledare och medarbetare.

Min erfarenhet och min utgångspunkt är att det på många skolor finns ett upplevt, både från skolledare och medarbetare, motstånd eller ett hinder i kommunikationen mellan desamma. Många vittnar om detta. I föreliggande arbete är mitt fokus förutsättningarna för det kommunikativa skolledarskapet. Hur ser dessa förutsättningar ut? Finns de hinder eller motstånd för kommunikationen som så många vittnar om? Hur ser dessa hinder i så fall ut? I vilken utsträckning finns en medvetenhet om de kommunikativa förutsättningarna och hur uttrycks i så fall dessa? Det är kring dessa frågeställningar föreliggande undersökning kretsar.

## 2. Undersökningsfält och avgränsningar

*Även om vi vet hur effektiva skolor ser ut, vet vi inte hur man ska skapa dem. Faktum är att när man har försökt skapa effektiva skolor, baserat på forskning i ämnet, så har det ofta lett till ett motstånd från lärarnas sida mot det som man upplever som merarbete och oönskade, påtvingade förändringar. (Hargreaves 1994:74)*

Andy Hargreaves pekar i citatet ovan på ett problem i skolans organisation som de allra flesta inom densamma mycket väl känner igen. Jag tror inte att någon som jobbar eller har jobbat i skolans värld har svårt att föreställa sig följande fiktiva situation: Vi tänker oss att det är sen torsdag eftermiddag i mitten av terminen. Skolledningen har samlat lärarkollegiet till en arbetsplatsträff för att presentera det utvecklingsarbete som är tänkt att genomsyra skolans arbete

under det kommande året. Rektor tar till orda och presenterar utvecklingsarbetet. Intentionerna är de allra bästa och utvecklingsarbetet motiveras dels genom de behov som föreligger och dels genom aktuella och trovärdiga forskningsresultat. I bänkarna skruvar några lärare på sig, några lyssnar andäktigt, några har slutat lyssna och rättar prov i smyg, några gör sig redo för strid. Syfte, mål och genomförande presenteras. I stora delar av lärarkollegiet uppstår en misstänksamhet, en oro och framförallt en mängd frågor. Varför ska vi göra detta? Vem har bestämt att vi ska göra detta? Hur mycket tid kommer arbetet ta i anspråk? Tas det bort andra arbetsuppgifter? Är detta verkligen det viktigaste att arbeta med just nu? Hur ska vi hinna med allt annat? Pratade vi inte om precis dessa frågor redan 1992, eller var det 1972? Det för skolledningen så viktiga utvecklingsarbetet har innan det ens har sjösatts gått emot ett grund.

Även om exemplet ovan är något saltat vet jag att det är många i skolvärlden som känner igen sig i beskrivningen. Att döma av de samtal jag fört med en rad skolledare och lärare inför denna undersökning verkar beskrivningen ovan tyvärr vara snarare regel än undantag när det gäller utvecklings- och förändringsarbete i skolans värld. Jag har under mina tio år som lärare själv mött misstänksamheten, oron och frågorna på samtliga skolor som jag jobbat på. Jag har själv känt den många gånger. Inte bara lärare vittnar om problemet, utan framförallt även skolledare. Jag har träffat många skolledare som känner en stor frustration och ibland även en stor oro inför att sjösätta utvecklingsarbete. Det verkar finnas ett motstånd eller hinder mellan chef och medarbetare, mellan skolledare och lärare, ett hinder som jag menar måste överbryggas om ett fruktbart och effektivt skolutvecklingsarbete ska komma till stånd. Detta motstånd eller hinder är vad jag intresserar mig för i denna undersökning.

I föreliggande arbete undersöks förutsättningarna för det kommunikativa ledarskapet på en sydsvensk gymnasieskola. Skolan har några omvittnat tuffa år bakom sig med både vikande elevantal och minskad måluppfyllelse. Jag har valt att följa en av skolans relativt nytillträdde rektorer och hennes arbete med ett större utvecklingsarbete. Skolledaren har, när vi träffas för en första intervju, varit i tjänst på skolan i endast åtta månader, och är därmed fortfarande ganska ny på sin post. Skolan, skolledaren och medarbetarna befinner sig i en situation som lämpar sig mycket bra för denna undersökning. Det finns en uttalad brist på tilltro till ledningen, vilket både skolledare och medarbetare vittnar om. Ett större utvecklingsarbete ska sjösättas, och måste kommuniceras. Jag går in i processen precis när detta utvecklingsarbete har initierats och återkommer till skolan när skolledningen och medarbetarna har jobbat med utvecklingsarbetet i drygt ett halvår.

## 2.1 Skolan och skolledarskap – en forskningsöversikt

Skolledarskapet är det som står i fokus i denna undersökning.<sup>1</sup> Men innan fokus riktas mot det specifika i denna profession vill jag med hjälp av samtida forskning teckna en bild av det sammanhang inom vilket skolledaren verkar. Jag kommer att, med hjälp av några centrala och ofta citerade namn inom svensk och internationell samtida skolforskning, teckna en bild av skolan som en mycket komplex organisation. Det är i denna organisation skolledaren verkar.

*I dagsläget är skolans verksamhet inte en fråga om att ägna sig åt endera medborgarfostran, arbetskraftskvalificering, klassisk bildning eller kunskapsförmedling; skolans komplexitet ligger i att verksamheten ska handla om allt detta på en gång och dessutom om att förvara och sortera elever. (Berg 2008:22)*

Skolan är utan motstycke den största arbetsplatsen i vårt land. Enligt Skolverkets uppgifter arbetade hösten 2008 drygt 260 000 personer i den svenska skolan. Antalet verksamheter eller enheter uppgick till över 30 000. Närmare 2,3 miljoner elever hade skolan som arbetsplats (Skolverket.se). Sammantaget innebär detta att närmare 25% av Sveriges befolkning verkar inom skolan. Att mot bakgrund av dessa siffror tala om skola, elev, lärande, skolutveckling eller skolledning i singular kan te sig minst sagt problematiskt. Den svenska skolan av idag är per definition en stor och mycket komplex organisation.

Jag citerade inledningsvis Andy Hargreaves. Han driver i sin bok *Läraren i det postmoderna samhället* tesen att dagens skola och skolform har hamnat i kläm mellan två paradigmer, mellan det han kallar *modernitet* och *postmodernitet*. Denna beskrivning är något av en utgångspunkt för denna undersökning. Dagens skola är, enligt Hargreaves, en del av och verkar i ett postmodernt samhälle som kännetecknas av ett ifrågasättande av gamla sanningar, högt tempo, mindre enheter, decentralisering, platta organisationsstrukturer mm. ”Den postmoderna världen är snabb, komprimerad, komplex och osäker” (Hargreaves 1994:24). Skolan är dock till sin form en produkt av en svunnen tid, menar Hargreaves. *Moderniteten* är storskalig, rationell, centralstyrd och byråkratisk. Hargreaves fokus är främst lärarrollen, som han menar har fastnat i skarven mellan dessa två paradigmer. Men hans resonemang är givetvis även intressant ur ett skolledarskapsperspektiv. Rimligen bör inte bara lärarna verka i skarven mellan paradigmen *modernitet* och *postmodernitet*. Jag vill mena att detta i kanske än högre grad påverkar skolledaren, dennes uppdrag och roll, och därmed de premisser under vilka hon kommunicerar.

En annan i sammanhanget central dikotomi är den mellan skolan som *institution* och *organisation*. Nobelpristagaren och ekonomihistorikern Douglas North definierar institution som ”spelreglerna

---

<sup>1</sup> I undersökningen används *skolledare* och *rektor* synonymt.

<sup>2</sup> Gunnar Bergs perspektiv är inte kommunikativt, utan främst organisatoriskt och kulturellt med ett fokus på



i ett samhälle [...] de restriktioner som människor sätter upp för mänsklig samverkan” (North 1993). Det är i spänningen mellan skolan som institution och organisation som Gunnar Berg presenterar sin, i skoldebatten ofta citerade, ”frirumsmodell”. Institutionen är byråkratisk och statisk till sin karaktär, organisationen är föränderlig och lärande. Ur ett ledningsperspektiv skiljer Berg mellan styrning och ledning. Mycket förenklat rör styrningen den institutionella dimensionen av ledarskapet, ”där politikerna fattar de principiella besluten, medan förvaltningen genomför dessa beslut” (Berg 2008:34). Att leda sätter däremot fokus på aktörerna och ger dem handlings- och tolkningsutrymme. För att detta ska vara möjligt måste man ”upptäcka och erövra sina frirum”, menar Berg (Berg 2008:49). Det är i detta frirum som framgångsrik skolutveckling sker.

*Skolutveckling sker inom skolor som organisationer, men bygger på att processens aktörer har ett aktivt förhållningssätt till skolan som institution. [...] En skolutvecklingsprocess är en process som vilar på värdebasen att skolan är en av de mest väsentliga institutionerna i samhället för värnande av demokrati. Till såväl sitt innehåll som sina arbetsformer ska en skolutvecklingsprocess värd namnet vara förenlig med denna värdebas. (Berg 2003:66)*

Bergs resonemang är av flera skäl intressant för denna undersökning. Dels för att han precis som Hargreaves säger något om de förutsättningar och värden under vilka skolan verkar<sup>2</sup>, dels för att hans teorier fått ett stort genomslag i den samtida svenska skoldebatten.<sup>3</sup>

Mot bakgrund av det som tecknats så här långt så är det tydligt att skolledaren verkar i en mycket komplex miljö. Skolledaren har till uppgift att leda en verksamhet som till sin form och innehåll är både modernistisk och postmodern, både institutionell och organisatorisk. Till detta bör föras att skolledarrollen som profession genomgått stora förändringar de senaste decennierna. Ulf Leo använder i sin avhandling *Rektorer bör och rektorer gör* sig av begreppet *semiprofession*<sup>4</sup> för att åskådliggöra rektorsyrket i förändring, men också för att beskriva en profession som inte har tydliga ramar. (Leo 2010:29f)

Vid en närmare beskrivning av skolledarens uppdrag blir nämligen rektorsuppdragets komplexitet mycket tydligt. Josefin Brüde Sundin presenterar i sin avhandling *En riktig rektor – om ledarskap, genus och skolkulturer* (2007) följande beskrivning av skolledarens uppdrag. Rektor ska...

---

<sup>2</sup> Gunnar Bergs perspektiv är inte kommunikativt, utan främst organisatoriskt och kulturellt med ett fokus på skolutveckling. I *Att förstå skolan* för han dock ett resonemang kring ”det pedagogiska samtalet”, som en förutsättning för framgångsrik skolutveckling. Jag återkomma till detta nedan.

<sup>3</sup> Andra undersökningar som visar på skolans komplexitet är Jarl och Kjellgren (Pierre, J (red) (2007) och Persson, A, Andersson, G, Nilsson Lindström, M (2003).

<sup>4</sup> Leos beskrivning bygger på Ullman (1997) och Brante (2009). Ullman talar om fyra kriterier (professionell organisation, vetenskapligt definierad kunskapsbas, akademisk utbildning och egna etiska riktlinjer) som professionskriterier. Brante talar om ”klassiska professioner” som sådana som ”baserar sin verksamhet på vetenskaplig forskning” (Brante 2009:15).

- ... *ansvara för ekonomi och arbetsorganisation*
- ... *ansvara för pedagogisk utveckling och kvalitetsutveckling*
- ... *ansvara för lönediskussioner*
- ... *ansvara för elevers lärande*
- ... *ansvara för att verksamheten följer lagar och förordningar och kommunala direktiv för att garantera enskilda elevers rättigheter och en likvärdig utbildning*
- ... *förverkliga/verkställa politiska beslut (lojalitet och objektivitet förväntas) och fatta egna beslut inom angivna ramar*
- ... *leda, stödja, inspirera och utmana medarbetarna att utveckla verksamheten i riktning mot allt bättre måluppfyllelse*
- ... *verka genom demokratiska beslutsprocesser*
- ... *i enlighet med skollag och läroplan leda och utveckla verksamheten inom en skola*
- ... *skapa handlingsutrymme för lokal skolutveckling*
- ... *fatta pedagogiska beslut på professionella grunder*
- ... *kulturellt integrera yrkesgrupper med olika utbildning, traditioner, lön och arbetsvillkor*
- ... *omvandla kommunala resurser till stöd för lärande och utveckling*
- ... *i tal och skrift kunna redogöra för uppdrag, process och resultat*
- ... *hantera lojaliteter mellan politiker, medborgare, elever och den egna personalen*
- ... *hantera skiftande krav och förväntningar från olika intressegrupper i samhället*
- ... *vara representant för sin skola i kommunen*
- ... *verka enligt offentlighetsprincipen, dvs. allt ska ske öppet och måste i varje ögonblick kunna förklaras för allmänheten (Brüde Sundin 2007:20)*

Brüde Sundins sammanställning ger vid handen ett uppdrag som förutsätter ekonomiska, juridiska, pedagogiska och inte minst kommunikativa färdigheter hos skolledaren, färdigheter som krävs i de flesta ledningsuppdrag. Men i beskrivningen ser vi igen det spänningsfält mellan institution och organisation inom vilket skolledaren verkar. Inom ramen för uppdraget finns utrymme för ifrågasättande, självständighet och platta organisationsstrukturer, men samtidigt är skolledaren låst vid statiska, byråkratiska, förvaltande och centralt styrda uppdrag. Hans-Åke Scherp ger i *Lärande och skolutveckling* (2007) en liknande beskrivning som Brüde Sundin. Han menar att kraven på skolledarskapet har ökat de senaste åren och att det i många avseenden är en ”dyster bild av skolledares möjligheter att leda arbete med skolförbättringar” (Scherp 2007:45). En skolledares ledarstil, dvs hur ledningsresurserna används, och förmågan att skapa en ”utvecklingsfrämjande kultur” är därför centralt, menar Scherp.

Ulf Leo (2010) undersöker rektorers professionella normer och hur dessa reproduceras. Leos fokus är det normativa skolledarskapet, varifrån rektorerna får handlingsanvisningar, och hur dessa värden reproduceras. Det komplexa uppdraget kommer i Leos avhandling till uttryck i begreppet *korstryck*<sup>5</sup>, att rektor befinner sig i ett korstryck av olika handlingsanvisningar och förväntningar. Stat, kommun, rektorskollegor, lärare, föräldrar och elever, alla skapar förväntningar på hur

<sup>5</sup> Begreppet *korstryck* används också av Berg (1995) och Persson, A, Andersson, G, Nilsson Lindström, M (2003).

rektor bör handla. Det är i detta korstryck av förväntningar rektors handlingsanvisningar reproduceras, menar Leo. En för denna undersökning intressant slutsats i Leos avhandling är att de mest betydande förväntningarna, de som spelar mest roll för rektorena, kommer från lärarna, att lärarnas normer är de som påverkar rektors handlingsanvisningar mest. (Leo 2010:164)

Det sista nedslaget jag vill göra i aktuell forskning kring skolledarskap är Helene Ärlestigs avhandling *Communication between principals and teachers in successful schools* (2008). Ärlestig är nämligen en av få som närmar sig skolledarskapet och dess komplexitet utifrån ett kommunikativt perspektiv. Därför tangerar hennes studie i vissa avseenden denna undersökning. Ärlestigs utgår från antagandet att:

*Kommunikation är en genomgripande process som inte bara avspeglar ämnesinnehållet i sig utan även sändarens kunskap om organisation och kommunikation. Hur ledaren kommunicerar påverkar ledarens trovärdighet och förmåga till förändring.* (Ärlestig 2008:61)

Undersökningen är omfattande och består av fyra artiklar som behandlar olika delar av skolans kommunikation och kommunikativa ledarskap. Slutsatserna är många; att kommunikationen mellan skolledare och lärare ofta är informativ och informell, att samtalen sällan kretsar kring undervisning och lärande, att skolledarna sällan är ute i verksamheten, att kommunikationen är nära kopplad till organisationens kultur och rutiner. Vidare visar Ärlestigs undersökning att kommunikationen ofta "tas för given och inte används som ett aktivt ledarskapsverktyg" (Ärlestig 2008:64). Kommunikationen är också ojämnt fördelad, i betydelsen att några få står för mycket av kommunikationen. Detta leder i sin tur till en avsaknad av feedback. Två av Ärlestigs resultat är speciellt intressanta för denna studie. Det första är ett förgivettagande av begrepps och uttrycks betydelse, att det finns en avsaknad av gemensamma definitioner. Det andra är hennes slutsats att "både hur och vad rektor kommunicerar påverkar direkt eller indirekt skolans resultat" (Ärlestig 2008:64). Helene Ärlestig eftersträvar fortsatt forskning om rektors pedagogiska ledarskap och om rektorers och lärares kommunikation.

Sammanfattningsvis framträder en samstämmig bild av skolan som en mycket komplex organisation. Att skolan som verksamhet befinner sig i ett spänningsfält mellan det institutionella och organisatoriska är tydligt. I detta spänningsfält verkar skolledaren, i ett uppdrag som till en del är förvaltande och verkställande, till en annan ledande och utvecklande. Kring detta verkar forskarkåren vara enig. Det är också tydligt att det ställs höga krav på skolledarskapet.

*Forskningen om framgångsrika skolor ser rektors roll som central. En tydlig framgångsfaktor enligt denna forskning är ett demokratiskt och kommunikativt ledarskap som fokuserar på såväl skolans kunskapsmål som sociala mål. Framgångsrika skolor har enligt forskningen i högre grad också ledare med fokus på både struktur och kultur, som kan tydliggöra skolans mål, som också kan kommunicera*

*målen och få en uppslutning kring dem hos medarbetarna i skolan. Det har visat sig att för ett hållbart ledarskap där rektor leder andra i förändring utifrån stabilitet och medvetna beslut, krävs att rektor är bärare av en utvecklingsidé som kommuniceras internt och externt. Det är grunden för att skapa en gemensam förståelse och vision för hela skolan. Framgångsrika rektorer är kunniga och kompetenta och får lärarnas förtroende. (Skolinspektionen, Rapport 2010:15)*

Skolinspektionens rapport sätter fingret på en rad begrepp som är intressanta för denna undersökning och för den kommunikativa dimensionen i skolledaruppdraget. Ett är att man lyfter fram det *kommunikativa ledarskapet* som centralt för den framgångsrika skolan. Ett annat är vikten av att *kommunicera mål och idé*. Ett tredje är att *skapa gemensam förståelse*. Ett fjärde är att framgångsrika rektorer är *kunniga och kompetenta och får lärarnas förtroende*. Det är just kring begreppet *förtroende* eller *tillit* som denna undersökning framförallt kretsar, men också kring *gemensam förståelse*. Det är nämligen inte bara Skolinspektionen som talar om förtroende och förståelse som en förutsättning för framgångsrikt skolledarskap, det återkommer i de flesta av de undersökningar och rapporter som jag har hänvisat till så här långt. Några korta exempel och nedslag:

- Helene Ärlestig talar om förtroende eller tillit (eng "trust") mellan rektor och lärare som en förutsättning för framgångsrikt skolledarskap, ett förtroende som vilar på både person och roll. (Ärlestig 2008:47)
- Andy Hargreaves och Dean Fink talar i *Hållbart ledarskap i skolan* om transparens som en förutsättning för framgångsrikt skolledarskap. "Likt fiskar ruttnar organisationer som saknar transparens och integritet med början i huvudet" (Hargreaves/Fink 2008:216) Utan transparens, ingen tillit. Utan tillit, inget engagemang, menar Hargreaves och Fink.
- Hans-Åke Scherp talar om att "skolledares främsta uppgift är att bidra till fördjupad förståelse av uppdraget samt att leda det gemensamma lärandet om hur man kan bidra till barns lärande och utveckling" (Scherp 2007:44).
- Gunnar Berg (2008) talar om det "pedagogiska samtalet som "vilar på förutsättningen att deltagarna delar ett språk i bemärkelsen kodifierad referensram som tjänar som instrument för ett gemensamt utbyte och granskande av argument" (Berg 2008:222)<sup>6</sup>

Det finns en uttalad och central kommunikativ dimension i skolledarskapet. Det är denna dimension som föreliggande undersökning fokuserar på, dvs förutsättningarna för och förmågan att kommunicera skolledning på ett framgångsrikt sätt. Dimensionen finns och uttrycks i samtida skolforskning, men sällan explicit. Helene Ärlestigs forskning är, mig veterligen, undantaget som bekräftar regeln. Föreliggande undersökning syftar till att undersöka detta fält ur ett retoriskt perspektiv.

---

<sup>6</sup> Bergs (2008) resonemang kring det pedagogiska samtalet vilar på Tom Tiller och Erik Wallin i Tiller (1997)

### 3. Syfte och frågeställning

Syftet med föreliggande arbete är att undersöka skolans kommunikativa ledarskap. Ett centralt antagande är att skolans komplexa organisation och uppdrag skapar speciella förutsättningar under vilka ledare och medarbetare kommunicerar. Ett annat antagande är att tillit är en förutsättning för all framgångsrik kommunikation. Det är utifrån dessa antaganden jag närmar mig skolledarens kommunikativa ledarskap. Det övergripande syftet i arbetet är därför att utifrån en retorisk analysmodell undersöka under vilka kommunikativa premisser ett specifikt utvecklingsprojekt kommuniceras. Vidare finns det en ambition att utifrån det specifika exemplet kunna säga något om under vilka generella premisser det kommunikativa skolledarskapet verkar.

Den övergripande frågeställningen i detta arbete är alltså under vilka premisser skolledare kommunicerar med medarbetare. Arbetet avgränsas till kommunikationen kring ett givet skolutvecklingsarbete och till skolledarens påverkan på detta arbete. Fokus riktas även mot de kommunicerandes förståelse av de kommunikativa förutsättningarna och mot graden av tillit mellan de kommunicerande. Vidare undersöks inte den faktiska kommunikationen utan endast skolledares och medarbetares upplevelse och tolkning av kommunikationen. Jag har valt att närma mig frågeställningen utifrån de tre retoriska dimensionerna ethos, logos och patos. Varje dimension har granskats ur två perspektiv. Det första tar utgångspunkt i hur medarbetare upplever och talar om det kommunikativa ledarskapet och hur de mottar och tolkar kommunikationen. Det andra perspektivet rör frågan hur en skolledare upplever den kommunikativa situationen och vilka kommunikativa strategier eller intentioner skolledare har i sitt arbete med skolutveckling. Att jag väljer att börja med medarbetarna beror på att fokus främst är de kommunikativa premisserna under vilka skolledaren verkar. Att sätta fokus på mottagaren känns därför naturligt. Frågeställningarna utgår alltså i grunden från den klassiska kommunikationsmodellen med sändare, budskap och mottagare och hur deltagarna i kommunikationen upplever och handlar utifrån den.

### 4. Teoretisk plattform och metod

I följande kapitel presenteras den teoretiska och metodologiska grund utifrån vilken undersökningen är konstruerad. I kapitlet presenteras en rad antaganden som ligger till grund för undersökningen. Dessa antaganden ska dock inte ses som hypoteser till en deduktiv undersökning. Metoden i föreliggande arbete är hermeneutisk och snarare influerad av det Alvensson och Sköldbergs talar om som abduktiv metod. ”Abduktionen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska förföreställningar och ligger i så motto närmare deduktionen. Analysen av empirin kan t ex mycket väl kombineras med, eller *föregripas av* studier

av tidigare teori i litteraturen; inte som mekanisk applicering på enskilda fall, utan *som inspirationskälla för upptäckt och mönster som ger förståelse*” [min kurs] (Alvesson/Sköldberg 2008:56). I föreliggande arbete är min ambition att överföra beprövade kommunikativa och retoriska teorier till forskningen kring skolledarskapet.

I detta kapitel förs inledningsvis ett resonemang kring begreppet kommunikation och hur detta definieras, och därefter ges en kort beskrivning av hur synen på kommunikativt ledarskap har förändrats över tid. Efter det presenteras begreppet tillit utifrån en retorisk begreppsapparat. I dessa resonemang presenterar jag de antaganden som senare ligger till grund för min analys. Avslutningsvis beskriver jag insamlings- och tolkningsmetod och för en metodologisk diskussion.

#### **4.1 Färdigheten i att leda är färdigheten i att kommunicera – om kommunikativt ledarskap**

Begreppet kommunicera kommer från latinets *communicare* som betyder att ”göra gemensam”. Anders Sigrell menar att kommunikationsstudier är studiet av ”hur en sändare försöker göra en tanke gemensam med en mottagare” (Sigrell 2008:24). Att kommunikation är att göra en tanke gemensam är det första av mina antaganden kring kommunikativt ledarskap.

Den klassiska kommunikationsmodellen bygger på att ett budskap som sänds av en sändare, genom en kanal eller ett medium mottas av en mottagare. Modellen kom att kritiseras under senare delen av 1900-talet för att den reducerade mottagarna till passiva mottagare av budskapet. Heide, Johansson och Simonsson listar problem med sändare-mottagare-modellen. ”För det första ger det sken av att kommunikation är något enkelt, och att det sända och det mottagna meddelandet är identiska med varandra” (Heide 2005:34). Vidare menar de att risken finns att man som sändare inte följer upp och försäkrar att meddelandet förstås av mottagaren. ”Kommunikationen blir reducerad till ett medel för att uppnå ett förutbestämt mål: att sändaren kontrollerar mottagaren” (Heide 2005:34). De förespråkar i stället en meningsskapande syn på kommunikation som innebär att kommunikation ”både generellt och inom en organisation består av komplexa, kreativa processer där innehåll konstrueras och tolkas genom interaktion mellan människor” (Heide 2005:35). Att budskap, meddelanden, tankar, värderingar och visioner konstrueras i interaktionen mellan människor är mitt andra antagande kring kommunikativt ledarskap.

Den förändrade synen på kommunikation är i grunden en förändrad kunskapssyn och verklighetsuppfattning. En under stora delar av 1900-talet positivistisk syn på kunskap och verklighet ersätts med en konstruktivistisk, en mätbar verklighet ersätts med en tolkningsbar. Fokus förskjuts från fakta till förståelse, från kvantitet till kvalitet, från struktur till process (Heide

2005:65 tab 3:3). I modern retorisk teori ser vi samma förskjutning. Jag återkommer till detta nedan.

Samma förskjutning ser vi även i synen på ledarskap. Den traditionella synen på ledarskap och organisation var en produkt av det förra seklets industriella och, med Hargreaves ord, *modernistiska* samhälle. Ledaren är enligt denna modell en del av en hierarkiskt ordnad organisation och har till uppgift att styra och samordna de ”ledda” mot organisationens mål. Man talar om denna syn på ledarskap som *taylorism* eller *scientific management*. I en sådan organisation blir ledarens uppgift att ”formulera mål” [...], ”upprätthålla och stimulera kommunikation inom organisationen” [...] och ”säkerställa att organisationens intressenter är beredda att medverka i organisationens verksamhet” (Bruzelius/Skärvad 2000:24). Den traditionella ledarskapsmodellen ses alltså som något tekniskt och mekaniskt. Som vi såg inledningsvis lever denna syn på ledarskap till viss del fortfarande kvar i delar av rektorsuppdraget och i det Hargreaves kallar för modernistiska strukturer.

Under 1970-talet kom denna ”struktur-funktionalistiska” syn på organisation och ledarskap att kritiserats från många håll. (Heide 2005) Kritiken sammanfaller med just det paradigmskifte från modernism till postmodernism som Hargreaves talar om, och förskjutningen från institution till organisation som Berg talar om. Ljuset kom nu att riktas mot ”aktörerna” i organisationen. I grunden innebar denna förskjutning två nya synsätt. För det första uppfattas inte längre organisationer som slutna och statiska system. ”För att en [organisation] ska kunna överleva och vara framgångsrik måste den anpassas efter förändringar i omgivningen” skriver Heide, Johansson och Simonsson (Heide 2005:39). Med andra ord ses organisationen nu som öppen och föränderlig. Det är i detta sammanhang teorier om lärande organisationer föds, den idag kanske mest förespråkade organisationsteorin. För det andra innebar förskjutningen att man nu ser organisationen som något som konstrueras i interaktionen mellan organisationsmedlemmarna. Förespråkarna för detta *socialt konstruerade betydelse-system* menar att det inte finns någon objektiv bild av en organisation. ”Det som människor uppfattar som sin verklighet är skapat av mänskliga handlingar och val, och åtföljs av intellektuella försök att förstå och ge dessa handlingar någon mening” (Heide 2005:39). Mitt tredje antagande är att organisationer är öppna och föränderliga organismer som konstrueras av de människor som befolkar dem. Det är mot denna bakgrund jag i föreliggande arbete studerar det kommunikativa ledarskapet.

Gary Yukl, en av samtidens mest citerade ledarskapsteoretiker, definierar ledarskap som ”the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how it can be done effectively, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish the shared objectives” (Yukl 2007:7). Förändringarna i synen på vad en organisation är och hur den konstrueras har så klart även påverkat synen på ledarskap och ledningsmetoder. I Yukl's

definition är begreppen *process*, *förståelse* och *påverkan* centrala, begrepp som är grundläggande i samtida ledarskapsforskning och som jag menar i grund och botten är kommunikativa. Sandberg och Targama menar i *Ledning och förståelse – ett kompetensperspektiv på organisationer* (2008) att de stora samhällsförändringarna de senaste decennierna lett till ett doktrinskifte i synen på ledarskap. Informationssamhällets intåg, en ökad konkurrens, ett service- och kunskapsbaserat samhälle och förändrade värderingar i form av frihet och självständighet har i grunden ändrat förutsättningarna för ledarskap. En samtida och framtida organisations- och ledningsstruktur måste därför möta det ökade kravet på kompetens, men också beakta personalens förståelse av de uppgifter de ställs inför. Sandberg och Targama menar att:

*Personer i ledande ställning får en allt viktigare pedagogisk roll. En av deras främsta möjligheter att påverka verksamheten ligger i att påverka medarbetarnas förståelse av företagets strategiska inriktning och vilka huvudsakliga vägar man ska utnyttja i organisationen för att förverkliga de kortsiktiga och långsiktiga målen. Att formulera företagets uppgift på ett klagörande och samtidigt stimulerande sätt blir en viktig uppgift. (Sandberg/Targama 2008:16)*

Mitt sista antagande är att ledarskap handlar om påverkan. I Lena Lid Anderssons avhandling *Ledarskapande retorik* studeras ledarskapet utifrån just detta perspektiv med fokus på ”hur en ledare påverkar värdebaserat genom sin person”, dvs hur ledare bland annat lever ut sitt ledarskap (Lid Andersson 2009:23). I föreliggande arbete studeras inte bara påverkan genom person, utan även genom vad ledaren kommunicerar sett till innehåll, och vilket känslomässigt gensvar detta ger.

Sammanfattningsvis har jag presenterat teorier som säger att ledarskapet i grunden är kommunikativt och att förståelse för, förmåga och färdighet att kommunicera är en förutsättning för ledarskap. Teorierna grundar sig i en konstruktivistisk kunskaps- och verklighetssyn som ser organisationer som föränderliga och en produkt av organisationsmedlemmarnas interaktion med varandra. Färdigheten i att leda blir därmed en färdighet i kommunikativa strategier, vilket även är utgångspunkten för hela denna undersökning. Enligt Sandberg och Targama har ledare en tendens att ta till sig de första av mina två antaganden, det sista är det sämre med.

*Ledare och konsulter tar till sig det nya som de intuitivt uppfattar som intressant och betydelsefullt. Men när de skall utnyttja de nya idéerna, gör de det inom ramen för sin tidigare etablerade förståelse, dvs inom ramen för det rationalistiska perspektivet på företagsledning. (Sandberg/Targama 1998:47)*

Nedan presenterar jag en modell för hur man utifrån retorikens begreppsvärld kan tala om det kommunikativa ledarskapets ”görande”, en modell som bygger på begreppet *tillit* och utgår från att kommunicera är att göra tankar gemensamma. Denna modell utgör grunden för min analys.



## 4.2 Retorik och ledarskap

Enligt den klassiska retoriken vilar all kommunikation på *tillit*. Tillit är ett fundament och en absolut förutsättning för all kommunikation, menar man inom den klassiska retoriken, och som redan framgått är det också ett centralt begrepp i föreliggande undersökning. Innan den retoriska modell som används i denna undersökning presenteras, några ord om klassisk retorik.

### 4.2.1 Klassisk retorik – att skapa tillit

Rudolf Rydstedt skriver i *Retorik* (1993) att ”I retorikens kärna är allt annat underordnat kravet att påverka publiken på djupet så att den uppfylls av de insikter, åsikter, upplevelser och känslor som talaren vill förmedla. Det kallas att övertyga” (Rydstedt 1993:27). Denna kärna formuleras med hjälp av en rad begrepp. Jag ska mycket kort försöka teckna en bild av grundbegreppen i den klassiska retoriken.<sup>7</sup>

Den klassiska retoriken uppstod och formulerades i det antika Grekland i samband med demokratins intåg ett par århundraden före vår tideräkning. Genom det offentliga samtalets födelse uppstod det helt enkelt ett behov av att kunna kommunicera på ett övertygande sätt. Ganska snart insåg man att en del var bättre på att göra sig hörda än andra, att en del fick gehör för sina åsikter medan andra inte lyckades lika bra, att en del helt enkelt påverkade och övertygade bättre än andra. Det vi idag talar om som den klassiska retoriken är helt enkelt en systematisering av de erfarenheter, kunskaper och råd som antika vishetslärare sammanställde genom att teckna ner hur framgångsrika talare förberedde och framförde sina åsikter.

Den mest klassiska och spridda definitionen av retorik brukar tillskrivas Aristoteles. Han definierade retorik som ”Konsten att vad det än gäller finna det som är bäst ägnat att övertyga”. Nyckelordet är *övertyga* och framställs ofta i motsats till att *övertala* (Rydstedt 1993:29). Att vara *övertygad* om att Ingemar Bergmans filmproduktion tillhör världslitteraturens kanon är något annat än att vara *övertalad* om detsamma. Övertygelsen är beständig och mer effektiv än övertalningen.

Aristoteles menade att övertygelsen vilar på och är avhängig av en *tillit* till den som talar (*ethos*), till det talade (*logos*) och till de känslor (*patos*) talet väcker hos åhöraren. Denna triad talade Aristoteles om som *pisteis* (ung. tillit) och det är utifrån dessa begrepp jag senare bygger min analys och diskussion. Jag presenterar begreppen ingående nedan.

Precis som mycket annat så kopieras, översätts och vidareutvecklas den grekiska retoriken av romarna. De romerska retorikerna kompletterar och vidareutvecklar tankarna kring övertygelse genom att tillföra talaren tre plikter eller dygder som måste uppfyllas för att nå önskad effekt. De

---

<sup>7</sup> För en utförlig beskrivning av retorikens historia se Rydstedt (1993), Lindqvist Grinde (2008), Elmélund Kjeldsen (2008)

tre plikterna är *delectare*, *docere* och *movere*. ”För det första måste talaren *behaga* (*delectare*) sina åhörare på olika sätt, annars lyssnar de inte. För det andra måste talaren *undervisa* (*docere*) sina åhörare – lära dem något nytt, helt enkelt. Och för det tredje är det nödvändigt att han lyckas *röra* (*movere*) dem, att han faktiskt lyckas påverka dem i rätt riktning.” (Linqvist Grinde 2008:58) De tre plikterna påminner om Aristoteles *pisteis* i det att de enskilda delarna inte kan ersätta eller fungera utan de andra. Brist eller total avsaknad av endera plikten leder oavkortat till att talaren inte når sitt syfte.

Till sist bör det nämnas några ord om det som man i den klassiska retoriken talar om som *partes* eller den retoriska arbetsprocessen, ursprungligen Aristoteles beteckning för arbetsprocessen fram till ett färdigt tal. Enligt den klassiska retoriken tar allt sin utgångspunkt i den givna talsituationen. Arbetsprocessen föregås därför alltid av ett synliggörande och tydliggörande av själva talsituationen (kallat *intellectio*), då denna påverkar samtliga delar i arbetsprocessen. Talaren ska innan han börjar konstruera sitt tal ha klart för sig *vem* han ska tala inför, *när* han ska tala, *var* han ska tala, *om vad* han ska tala, *varför* han ska tala, dvs allt som rör förutsättningarna för talsituationen. Den fortsatta processen är:

<i>Inventio:</i>	talets innehåll, att bygga ett innehåll, att samla, kartlägga och styrka argument
<i>Dispositio:</i>	talets struktur, att ordna talets olika delar, att disponera
<i>Elocutio:</i>	talets språkdräkt, att klä innehållet i ord, uttryck och formuleringar
<i>Memoria:</i>	att öva in och ”lära sig” talet
<i>Actio:</i>	att öva på framförandet <sup>8</sup>

Förutom tilliten och dess olika delar kommer jag att använda mig av *partes*, dvs kommunikationens olika delar, i min analys.

#### 4.2.2 Modern och samtida retorisk teori och epistemologi

Den moderna retoriska teorin vilar på de antika begreppen och i mångt och mycket även på de antika definitionerna. I föreliggande arbete ryms ingen längre utläggning kring modern retorisk teoribildning och dess bidrag till ledarskapsforskningen i allmänhet och det kommunikativa ledarskapet i synnerhet.<sup>9</sup> Jag stannar här vid att använda mig av några av retorikens mest grundläggande begrepp för att försöka synliggöra under vilka premisser det kommunikativa ledarskapet verkar.

Aristoteles klassiska definition av retorik är som sagt än idag den mest använda. Därmed inte sagt att retorik definieras på samma sätt överallt. Anders Sigrell, professor i retorik vid Lunds

---

<sup>8</sup> För en utförlig beskrivning av *partes* se Johannesson (2002), Olsson Jers (2010)

<sup>9</sup> Müllern/Stein (1999) för inledningsvis ett resonemang om ”ledaren som retorisk aktör” och om ”ledarretorik som ett nytt forskningsområde”.

universitet, definierar t ex retorik som ”konsten att välja språk konstruktivt” (Sigrell 2008:48f) och hans definition klingar väl mot bakgrund av den teoretiska plattform och kunskapssyn som jag har redogjort för ovan. Att retorik handlar om ”språk”, dvs kommunikation, är givet. Det som skiljer Sigrells definition från den klassiska aristoteliska definitionen är att retorik här handlar om att ”välja”, dvs att retorik handlar om en aktiv handling. Men inte vilka val som helst, utan val som ger ett ”konstruktivt” resultat. ”Trots att retorik alltså tveklöst är en språklig disciplin, ligger dess fokus utanför språket, på *resultatet* av våra språkhandlingar” (Sigrell 2008:50). I Sigrells definition ryms även en central etisk dimension. Det rätta valet och det konstruktiva är det ”goda”. Utifrån Sigrells resonemang kan man alltså tala om Goebbels som en *bra* retoriker, men aldrig som en *god* retoriker.

Jens Elmelund Kjeldsen förespråkar en liknande definition i sin bok *Retorik idag – introduktion till modern retorikteori*, nämligen att ”retorik är ändamålsbestämd och verkningsfull kommunikation” (Elmelund Kjeldsen 2008:23). Retoriken, dess teori och funktion, har under seklens gång utvecklats och förändrats, menar Kjeldsen, och framförallt har ”dess funktionella och situationella helhetsperspektiv [...] fragmenterats, delar av den har skilts ut som egna vetenskaper” (Elmelund Kjeldsen 2008:23). Under senare år har exempelvis retoriken gjort sitt intåg i ledarskapsforskningen. I dessa sammanhang finner vi definitioner av retorik som påminner om Kjeldsens och Sigrells, där val, verkan, konstruktion och interaktion är ledord. Ett exempel på detta är Tomas Müllern och Johan Steins *Övertygandets ledarskap* (1997) i vilken man studerar ledarskap och strategisk förändring ur ett retoriskt perspektiv. Müllern och Stein talar om ”strategisk förändring som en *retorisk utmaning*” (Müllern/Stein 1997:9). Utmaningen för en ledare är inte att övertyga genom maktutövan, utan genom att påverka meningsskapandet inom organisationen eller verksamhet och på så sätt skapa övertygelse. Ett annat exempel är Lena Lid Anderssons forskning, som får tjäna som sammanfattning i denna del av arbetet. I sin avhandling *Ledarskapande retorik* undersöker hon ledarskapet bland FN:s generalsekreterare i allmänhet och Dag Hammarskjölds i synnerhet utifrån ett retoriskt perspektiv. Genom Lid Andersson vill jag återkoppla till Yukls definition av ledarskap. Även hennes utgångspunkt är nämligen att ledarskap är påverkan, och därmed retorik.

*Om ledarskap är påverkan, borde retoriken, vetenskapen om persuasiv kommunikation, vara användbar. Jag menar att ledarskap och retorik har många likheter och beröringspunkter. Ledarskap skapas då ledare och ledda interagerar med varandra. Retorik skapas när talare och publik interagerar med varandra. Utan publik, ingen talare. Utan ledda, ingen ledare. Att såväl retorik som ledarskapsforskning är intresserade av påverkan, gör att det i båda finns ett intresse av frågor kring etik och värden. Vidare finns ett intresse inom båda områdena för ”påverkaren”, alltså talaren respektive ledaren och hans/hennes trovärdighet. (Lid Andersson 2009:23)*

### 4.2.3 Skolledarskap och retorik – ett sammanfattande resonemang

Kan retorisk teori bidra till en analys av skolans kommunikativa ledarskap? Ja, jag menar det. Framförallt av två skäl. Jag har tecknat en bild utifrån antagandet att ledarskapet i grunden är kommunikativt. Vidare att kommunikation är något som skapas interaktivt mellan de kommunicerande, att kommunikation är att skapa gemensamma tankar. Om ledarskap är kommunikativt och retorik är en kommunikativ vetenskap, så bör det senare kunna bidra till ledarskapsforskningen. Det andra skälet är att skolledarskapet, till sin form och sitt uppdrag, verkar i en minst sagt komplex kommunikativ kontext. Min ambition och förhoppning är att retorisk teori kan, om inte skapa reda, så i alla fall bidra till att synliggöra under vilka premisser det kommunikativa skolledarskapet verkar.

### 4.3 Retorik som analysmodell

*Löjtnant Speirs är en hårdhudad, mystisk och mytomspunnen plutonchef i E-kompaniet i den prisbelönta HBO-serien "Band of Brothers"<sup>10</sup>. Kompaniet får under vargavintern 1944-45 i uppdrag att försvara en skog i trakterna runt Bastogne i Belgien. Mat och ammunition börjar tryta, vapenarsenalen är undermålig, uniformer och kängor hör sommaren till och nazisterna bombar besättningen urskillningslöst sönder och samman med artillerield. Under denna för soldaterna mycket påfrestande situation leds plutonen av den undflyende löjtnant Dike, som hela tiden kommer med undanflykter för att slippa leda plutonen. Soldaterna fruktar att han ska leda dem i strid och i soldatleden är oron påtaglig.*

*Efter att i veckor ha försvarat fronten får kompaniet till slut order om att inta byn Foy strax utanför Bastogne och löjtnant Dike får i uppdrag att leda trupperna. Strax efter det att anfallet inletts visar sig soldaternas farhåga slå in. Dike tappar greppet om situationen och soldaterna i hans pluton blir nerskjutna en efter en av tyskt artilleri. Major Winters, som leder kompaniet, kallar in Speirs för att avlösa den nu fullständigt apatiske Dike. Liket den snabbfotade Akhilles tar sig Speirs fram genom kulregnet till den skadeskjutna plutonen. Soldaterna får nya och tydliga order. Speirs blotta närvaro ingjuter hopp och mod i soldaterna. Inom kort avancerar de in i byn. Väl där gör löjtnant Speirs helt på egen hand en räd raket genom nazisternas betäckningar för att komma i kontakt med plutonen på andra sidan byn. Inte nog med det, han gör samma räd tillbaka. E-kompaniet intar givetvis byn Foy och striderna i och kring Bastogne betecknas i historieböckerna som en avgörande händelse för andra världskrigets utgång.*

Exemplet är hämtat från sagans och fiktionens värld, om än med rötter i en högst sann verklighet. Det säger dock mycket om hur vi traditionellt har sett och fortfarande i många fall ser på ledarskap. Militärens sätt att kommunicera var länge en av måttstockarna mot vilken man formulerade den traditionella synen på kommunikativt ledarskap. Kommunikationen ses som en

---

<sup>10</sup> *Band of brothers*, ep 7, HBO Networks

linjär process, uppifrån och ner. Fokus riktas mot ledaren och dennes starka auktoritet, personlighet och förmåga att ingjuta hopp, tro och mod i sina ”undersåtar” för att styra dem i en given riktning eller mot ett givet mål. Vidare förknippas denna typ av ledarskap med tydlighet och stringens. Jag kommer att använda mig av exemplet ”Lt Speirs” i mitt fortsatta resonemang. Dels för att exemplet på ett tydligt sätt kan fungera som en fond mot vilken det kommunikativa ledarskapets förutsättningar blir tydligt, dels för att med hjälp av exemplet åskådliggöra grunderna i retorikens begreppsvärld och den modell som jag fortsättningsvis kommer att använda mig av.

### **4.3.1 Tillit – grunden för övertygelse**

Utifrån ett retoriskt perspektiv vilar det kommunikativa ledarskapet på *tilliten* mellan de kommunicerande. Tilliten vilar i sin tur på tre av varandra beroende delar, nämligen tilliten till talarens karaktär (ethos), till det talade (logos) och till den känsla (patos) som väcks hos mottagaren.

Konsten att övertyga bygger som vi tidigare sett på ett antal begrepp som samtliga formulerades under antiken. Dessa gör alla gällande att kommunikationen vilar på relationen mellan talare och mottagare. Retoriken är alltså i grunden dialogisk. Det är denna relation som Aristoteles talar om utifrån begreppet *pisteis* (tillit). Jag kommer här för enkelhetens skull att beskriva de tre begreppen ethos, patos och logos var för sig. I en kommunikativ situation samverkar dock de tre och det kan vara svårt att urskilja vad i kommunikationen som rör vilket begrepp. Jag återkommer till detta nedan.

#### ***Ethos***

Ethos rör talarens karaktär. Enkelt uttryckt kan man säga att ethos är den tillit som mottagaren i en kommunikativ situation har till sändaren. I exemplet ovan utgör Speirs ethos bl a av hans officersgrad, hans tonläge och kroppsspråk, det direkta och tydliga tilltalet. Sammantaget skapar detta från soldaternas sida en tillit till hans karaktär.

I modern teori delar man ofta upp ethos i ett *inledande*, ett *härlett* och ett *avslutande* eller slutligt ethos (Elmelund Kjeldsen 2008: 133f). Ett *inledande* ethos är det som den kommunicerande tar med sig in i kommunikationen. Det är med andra ord ett förväntat ethos som utgörs av de föreställningar eller uppfattningar mottagarna har om talaren innan han eller hon har börjat tala. *Härlett* ethos är det som skapas under själva kommunikationen och *slutligt* ethos de uppfattningar mottagarna har efter avslutad kommunikation.

I en kommunikativ situation påverkar vi alltså inte bara med ord utan även genom vår person, genom vem vi är och vad vi gör eller uppfattas vara eller göra. Kompetens, värdegrund, välvilja och mod är några exempel på egenskaper som i hög utsträckning påverkar en talares ethos.<sup>11</sup>

Idag menar man alltså att ethos påverkas av de föreställningar mottagaren har av talaren sedan tidigare. En talares ethos påverkas givetvis även i hög utsträckning av vad en talare säger i själva talsituationen, men lika mycket av vad en talare gör. Elmelund Kjeldsen menar att ”tala sanning är ingenting mot att vara sann” (Elmelund Kjeldsen 2008:129). I exemplet ovan blir allt detta tydligt. Soldaternas positiva förhandsinställning till löjtnant Speirs är avgörande för kommunikationen och situationen. Men Speirs ”görande” påverkar kommunikationen i lika hög grad som det han med ord kommunicerar. I och med denna handling blir hans kommunikation med Kjeldsens ord autentisk, han ”gör” som han ”säger”. Lid Andersson betonar också vikten av att kommunicera autentiskt. I sin studie av Dag Hammarskjöld ser hon det autentiska i att en ”ledare ska känna sig själv och ska förespråka de värderingar han/hon själv står för” men än mer i att just göra det man säger. ”Han [Hammarskjöld] pratade om integritet och han levde integritet” (Lid Andersson 2010:279)

Jag kommer att studera skolledares kommunikativa ledarskap utifrån en ethos-dimension. Vilka kommunikativa förutsättningar rör ethos? Vad i det kommunikativa ledarskapet rör skolledarens roll, kompetens, välvilja, person? Finns det en, i retorisk mening, tillit till skolledarens ethos?

## **Logos**

Logos är den andra delen i triaden och rör det som faktiskt kommuniceras, dvs innehållet, argumenten, bevisen och exemplen som talaren använder sig av för att påverka och övertyga sin publik.

I antik retorisk teori, inte minst genom Aristoteles, ses logos som det mest centrala. Aristoteles menade att ethos skapas genom logos, dvs att ett talares karaktär ges av det som kommuniceras och inte av det på förhand givna eller av förföreställningar. Inte sällan betonas det förnuftiga, det rationella och logiska när det gäller en talares eller ett tals logos. ”Logos handlar om att ge ”bevis” eller ”sakskäl” för våra påståenden, eller sådant som vi i vardagslag kallar för ”argument” (Lindqvist Grinde 2008:79).

En förutsättning för tilliten till logos är förståelse. I exemplet ur *Band of Brothers* blir detta tydligt. Soldaternas kommunikation med Dike fungerar inte dels för att de inte känner tillit till hans ethos, men lika mycket för att de inte förstår vad han säger, att han inte är begriplig. Speirs order däremot är tydlig och stringent, och därmed begriplig.

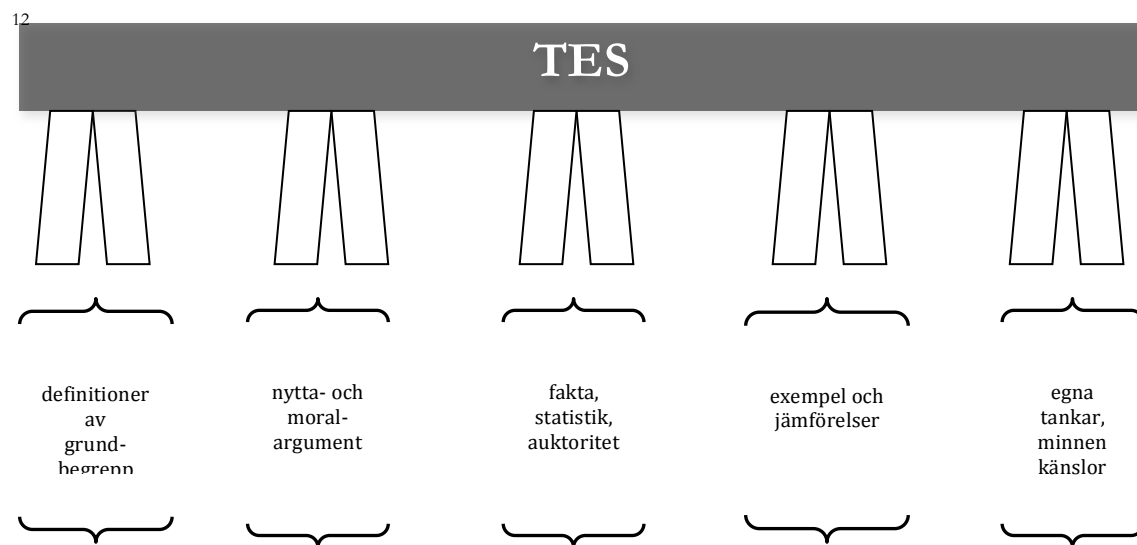
---

<sup>11</sup> För vidare definitioner se Hellspong (2008:183f), Lindqvist Grinde (2008:88f) eller Olsson-Jers (2010:50f)

Elmelund Kjeldsen skriver att ”Du kan inte övertyga någon om något om ni inte redan är eniga om något annat. Därför måste din argumentation alltid utgå från de gemensamma och allmänna synpunkter du delar med dem du vänder dig till” (Elmelund Kjeldsen 2008:161). Logos är nära förbundet med *intellectio* och *inventio* i den retoriska arbetsprocessen, den del i vilken talaren utifrån en given situation samlar ett övertygande innehåll till sitt tal. Vidare utgår all övertygelse eller påverkan från en tes eller ett påstående, dvs att man påstår, hävdar, menar, anser eller föreslår något. I föreliggande arbete driver alltså skolledaren tesen att ett utvecklingsprojekt är nödvändigt på skolan. Jag har för avsikt att undersöka hur denna tes styrks och motiveras.

Det finns teser som i sig är övertygande, ibland för att de styrks genom ett auktoritärt eller starkt ethos. Påven Benedictus XVI kan exempelvis i akt av sitt ämbete ha en sådan auktoritet att han i vissa frågor inte behöver styrka sina påståenden inför sina undersåtar. Men för alla oss som inte är påvar behöver våra teser stöd och underbyggnad för att bli trovärdiga. Vi ska kort titta närmare på hur man retoriskt bygger ett begripligt och övertygande innehåll.

Kurt Johannesson beskriver konsten att argumentera på ett överskådligt sätt i sin bok *Tala väl – 10 lektioner i retorik* (2002). Johannesson använder sig av en liknelse där han liknar en tes vid en plankan som behöver stöd av flera olika stöttor för att inte falla till marken.



För att stödja och styrka en tes och för att övertyga, bör man använda sig av en eller flera av dessa stöttor. I retorisk teori talar man om dessa som *topiker* eller fyndplatser.<sup>13</sup> Vi går till bilreklamens värld för att kort exemplifiera användandet av olika topiker. Vi utgår från teserna ”Köp Volvo!” och ”Köp Ferrari!”. Om vi tittar på respektive topik eller ”stötta” ser vi att underbyggnaden för respektive tes kommer att se olika ut. *Definitionerna* kommer att skilja sig åt.

<sup>12</sup> Figur efter Johannesson 2002:43f

<sup>13</sup> Johannesson talar om topikerna som fyndplatser (Johannesson 2002 och 2006). Begreppet topik kommer från *topoi* (grek). I retorisk teori talar man även om *loci communes* (lat.). För en närmare beskrivning av begreppen se Elmelund Kjeldsen 2008:161f.

Volvo och Ferrari beskrivs och definieras helt olika, då det är två helt olika bilar som fyller helt olika funktion. Därmed kommer även *nyttargumenten* se helt olika ut. I en Volvo kan du utöver make/maka, tre barn och hund, lasta hela familjens packning till skidsemestern. I Ferrarin sitter nyttan enligt de allra flesta främst under huven. Volvo har i alla tider sålts med hjälp av *moraliska argument*, såsom trygghet och säkerhet, vilket Ferrari inte har. Vidare är beskrivningar av hästkrafter, lyckade krocktester, vridmoment, lastutrymme mm exempel på *fakta och statistik* som fungerar som stöd till tesen. Ett *exempel* på ett krocktest från Euro Ncap eller på ett banrekord från Nürnbergring gör inte bara argumentationen mer tydlig och begriplig utan fungerar också övertygande. Inte minst om exemplet *jämförs* med ett annat bilmärke som inte når upp till samma standard. Att sedan krydda hela saken med *personlig och känslösam* beskrivning av hur tryggt det är att köra sin nyfödda dotter hem från BB i en ny Volvo herrgårdsvagn, eller känslan av total frihet när man sent en natt susar fram i 250 km/h längs tyska autobahn, och underbyggnaden är i det närmaste komplett.

Jag kommer analysera skolledarskapet utifrån en logos-dimension. Jag kommer använda begreppet logos för att studera det innehållsliga i skolledarens kommunikativa ledarskap, hur hon i det hon säger och uttrycker försöker påverka och leda, och hur detta upplevs och uppfattas av mottagarna. Jag intresserar mig för förståelse och begriplighet, och hur denna uttrycks och manifesteras. Jag kommer även titta närmare på vilka topiker de kommunicerande använder sig av för att motivera skolutvecklingsarbetet. Finns det en "gemenskap" i det som kommuniceras? Finns det en tillit till det talade, till innehållet?

## **Patos**

Den tredje delen av *pisteis* är de emotioner eller den affekt som kommunikationen framkallar. Denna kallas i retorisk teori för patos. I *Band of Brother*-exemplet är detta kanske det tydligaste. Den rädsla, frustration och osäkerhet soldaterna känner försvinner omedelbart när Speirs träder in i handlingen. Plötsligt känner de istället tillförsikt, hopp och mod inför uppgiften.

Patos är på många sätt det svåraste att definiera av de tre begreppen, men samtidigt menar många att patos är det mest avgörande i all form av påverkan och övertygelse. Aristoteles slår t o m fast att "det är känslorna som gör att människor ändrar uppfattning och fattar olika beslut" (Aristoteles *Retoriken* s 8-9). Den romerske retorikern Quintilianus menar att känslornas betydelse är "talekonstens viktigaste bidrag" (Lindqvist Grinde 2008:80). Elmelund Kjeldsen presenterar med hjälp av Aristoteles den förståelse för människors känsloliv som varje talare måste känna till:

*Enligt Aristoteles är det tre saker som talare måste förstå om de vill väcka eller dämpa en speciell känsla. För det första hur människor är till sinnes när en bestämd känsla uppstår. Man måste alltså förstå känslans beskaffenhet och bakgrund. För det andra mot vem eller vad känslan*



*vanligen riktas, alltså vad som framkallar känslan. För det tredje av vilken anledning som känslan vanligen uppstår, alltså skälen till att känslan framkallas.* (Elmelund Kjeldsen 2008: 328)

Patos ger alltså vid handen att vi inte bara övertygar med vår karaktär och med det vi uttrycker och säger utan även med de känslor som kommunikationen väcker. Förståelsen för och vetskapen om dessa känslor är viktig. Lindqvist Grinde menar att ”De goda sakskälen kan förmå dina åhörare att tänka att du har rätt, men endast emotionerna kan få dem att *känna* för din sak. Det är känslorna och inte förnuftet som styr vad vi *vill*.” (Lindqvist Grinde 2008:80). Detta känner vi igen. Vad skulle t ex Martin Luther Kings berömda tal från Lincoln Memorial vara utan de starka känslouttryckarna, eller Olof Palmes tal julen 1972 i vilket han fördömer bombningarna av Hanoi, eller Barack Obamas vinnartal från Chicago hösten 2008 när hela publiken skanderade ”Yes, we can!”? I dessa tre klassiska exempel känner talaren sin publik och de emotioner de bär på. Denna kännedom är en förutsättning för en lyckad kommunikation och påverkan. Elmelund Kjeldsen uttrycker det som att:

*Vi har olika saker vi utgår ifrån när vi möter retoriska yttranden. Om en retorisk talare ska lyckas övertya måste hon ha förståelse för mottagarens förväntningshorisonter. Vi måste alltid ha något gemensamt med dem vi vill övertala [sic!], för annars kan vi varken tala med dem eller övertala [sic!] dem”* (Elmelund Kjeldsen 2008:330).

Jag kommer att studera det kommunikativa ledarskapet med hjälp av begreppet patos. Vilka emotioner finns bland de kommunicerande och vad uttrycker de? Vad känner de kommunicerande inför varandra och inför det som kommuniceras? Och vilken medvetenhet finns det kring hur och varför dessa känslor uppstår?

### **4.3.2 Triaden pisteis – en treenighet**

Jag har valt att beskriva de tre begreppen ethos, patos och logos var för sig. Som tidigare framgått är detta en mycket förenklad beskrivning. I en autentisk kommunikativ situation fungerar de tre dimensionerna tillsammans och påverkar varandra. En talares logos påverkar givetvis både patos och hennes ethos, och tvärtom. Inte sällan är det så att endera av de tre begreppen är mer framträdande än de andra. En känslomässig beskrivning av en barnarbeters utsatta situation väcker känslor hos mottagaren som så klart färgar hur mottagaren tar emot logos. Att iklädd minkpäl tala om djurrättsfrågor är ur ett detta perspektiv inte särskilt lyckat.

Sammanfattningsvis måste alltså tilliten ha sin grund i alla tre delar av pisteis. De olika dimensionerna kan dock betonas och framhävas olika mycket. I en del kommunikativa situationer är patos det mest framträdande medan talarens ethos får träda tillbaka. I andra kan logos vara

kommunikationens stora fokus och det kan till och med vara svårt att urskilja ett ethos. Varje kommunikativ situation är unik.

#### 4.4 Metod

*Efter hand har det kommit att stå klart för den moderne vetenskapsteoretikern att Sanningen inte finns, och att en fast grundval för hela den vetenskapliga verksamheten inte finns, utan att forskning är en situationsbestämd mänsklig aktivitet som griper in på "sannolikhetens" område och är bunden till det vetenskapliga samfundets traditioner och den folkliga traderingen. Och det är ju just retorikens område. (Kjörup 1999)*

Sören Kjörups ord får inleda beskrivningen av de metodologiska ansatserna i detta arbete. Fokus är på intet sätt "sanningen" eller någon slags faktisk verklighet kring skolledares kommunikativa ledarskap, utan istället "det sannolika" och "situationsbestämda". Föreliggande undersökning avgränsas mot en specifik situation och kontext, och mot enskilda individers upplevelser och tolkningar av denna situation. Jag som utforskare av dessa upplevelser och tolkningar kommer att använda mig av en retorisk tolkningsmodell för att synliggöra under vilka premisser som skolledare kommunicerar.

Undersökningen har en kvalitativ ansats där en skolledare och fyra medarbetare har intervjuats kring skolans kommunikativa ledarskap. Metoden som använts för att samla in data är *stimulated recall*. Denna metod beskrivs mer ingående under kapitlet "Insamlingsmetod". Alvesson och Sköldberg menar i *Tolkning och reflektion* att "förståelse är ett grundläggande existenssätt för varje människa, eftersom vi dagligen och stundligen måste orientera oss i vår tillvaro för att kunna leva. Det är denna basala förståelse man måste börja med att utforska." (Alvesson/Sköldberg 2008:199) Jag har utgått från informanternas upplevelse och förståelse av kommunikationen, och därmed helt valt att bortse från den faktiska kommunikationen mellan skolledare och medarbetare. Sett till metod intresserar jag alltså mig inte för en objektiv verklighet utan för den upplevda eller tolkade verkligheten.

Undersökningen avgränsas till en verksamhet, en skolledare och kring arbetet med ett skolutvecklingsprojekt. Detta för att undersökningen överhuvudtaget ska bli gripbar. Ambitionen är att utifrån ett enskilt fall kunna säga något om ett övergripande mönster. Som Alvesson och Sköldberg uttrycker det: "Mindre koncentration på insamling och behandling av data och mer tonvikt på tolkning och reflektion – inte bara i relation till studieobjektet utan även i förhållande till forskaren själv och dennes politiska, ideologiska, metateoretiska och språkliga kontext – framstår som en rimlig och fruktbar utvecklingslinje för kvalitativ forskning" (Alvesson/Sköldberg 2008: 480). Undersökningen utgår alltså från det enskilda, för att utifrån detta

perspektiv kunna säga något om det generella. I detta döljer sig en traditionell hermeneutisk ansats, att utifrån delen säga något om helheten, och tvärtom. Men inte bara det, utan även en ambition och förhoppning att pröva de antaganden och teorier kring kommunikativt ledarskap som jag går in i undersökningen med. Denna hållning och ambition påminner om det Alvesson och Sköldberg kallar för abduktiv metod. ”Abduktionen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska föreställningar och ligger i så motto närmare deduktionen.” (Alvesson/Sköldberg 2008:56) Jag återkommer till detta resonemang i metoddiskussionen.

I följande kapitel presenterar jag undersökningsfältet ingående. Efter det har jag valt att i två kapitel mer noggrant och utförligt presentera hur jag har gått tillväga i min undersökning. Jag har valt att dela upp framställningen i två delar, för att processen och de metodologiska ställningstagandena ska bli synliga. Det är dock viktigt att ha i åtanke att de två delarna i högsta grad samverkar, att det på intet sätt finns vattentäta skott mellan insamlingsmetod och tolkningsmetod, att de under hela processen samverkat och påverkats av varandra.

#### **4.4.1 Urval och presentation av informanter, skola och verksamhet**

Jag gick i februari 2010 ut med en kort presentation av mitt undersökningsprojekt till en rektorskonferens i den kommun inom vilken undersökningen genomförs. I samband med denna presentation utgick även en förfrågan om det fanns intresse av att delta i undersökningen. En skolledare visade intresse och vi bokade snart tid för ett möte. Vid detta informella möte framgick det att skolledaren var mitt upppe i en, sett till mitt forskningsfält, mycket intressant process. Skolledaren är ganska ny på sin post, knappt ett år, och upplever ett stort misstroende i organisationen, ett misstroende som hon till dels har svårt att förklara, men samtidigt försöker arbeta aktivt med att överbrygga. Skolan som helhet har de senaste åren befunnit sig i en prekär situation med inte bara ett uttalat misstroende mot ledningen, utan även med vikande elevantal och låg måluppfyllelse. I samband med undersökningen genomgår skolan också en större omorganisation. Detta sammantaget har föranlett en rad nya strategier och utvecklingsprojekt från den nya skolledningens sida, bl a det utvecklingsprojekt<sup>14</sup> som ligger till grund för denna studie. Sammantaget befinner sig skolan i allmänhet och skolledaren i synnerhet i en situation som är mycket intressant ur ett kommunikativt ledarskapsperspektiv. Skolledaren kommer fortsättningsvis benämnas SL.

Skolan, som är en gymnasieskola, är organiserad så att det övergripande ansvaret för verksamheten vilar på en samordnande rektor. Under samordnande rektor verkar ett antal rektorer, som förutom programansvar och personalansvar även ansvarar för skolans pedagogiska

---

<sup>14</sup> Jag har valt att inte beskriva utvecklingsprojektet närmare här då det sannolikt skulle röja skolan och de medverkandes identitet.

utveckling och för skolans olika arbetslag. Det är i sammanhanget viktigt att betona att det pedagogiska ledarskapet är det primära. SL har ett sådant rektorsuppdrag. En förfrågan om deltagande i undersökningen gick via mejl ut till lärarna i de arbetslag som SL är ansvarig för. I detta mejl beskrevs även mycket kortfattat undersökningsområde och metod, dvs skolledares kommunikativa ledarskap och att undersökningen var tänkt att enligt metoden stimulated recall bygga på intervjuer med skolledare och medarbetare. Åtta medarbetare visade efter denna första förfrågan intresse för att delta i undersökningen. Till dessa åtta skickades en mer utförlig beskrivning av undersökningen.<sup>15</sup> Efter fyra bortfall återstod det fyra medarbetare som ville medverka i undersökningen.

Informanterna kommer fortsättningsvis att benämnas som lärare A, B, C och D. Jag har valt att inte beskriva informanterna var för sig, med hänsyn till kravet på konfidentialitet. Mer om detta nedan. Samtliga informanter arbetar som lärare på skolan. Två av informanterna verkar som processledare i utvecklingsprojektet, en verkar som specialpedagog och har ett övergripande samordnande ansvar för projektet. Samtliga informanter har SL som närmaste chef.

Sammantaget har alltså informanterna valt att delta i undersökningen och jag har i mycket liten utsträckning kunnat påverka urvalet av informanter. Det främsta skälet till detta kan vara att det är mycket känsligt att uttrycka sina och andras åsikter om sin chef. Det finns en maktdimension här som jag som utforskare måste ta i beaktande. (Kvale 1997:113) Denna förutsättning påverkar så klart inte bara urvalet, utan kan i förlängningen även påverka resultatet. Jag måste hela tiden fråga mig inte bara varför informanterna ville medverka, utan även varför de uttrycker sig som de gör. Trots dessa inte helt oproblematiske förutsättningar menar jag att urvalet är trovärdigt och representativt. Jag tycker att informanterna på ett bra sätt representerar olika delar av organisationen. Olika åldrar, kön, ämneskompetenser, uppdrag och erfarenheter är representerade. Därför tror jag att de som representanter för olika grupper och intressen på skolan också kan bidra till olika tolkningar och upplevelser av det kommunikativa ledarskapet, inte bara utifrån egna erfarenheter utan även som språkrör för medarbetarna som kollektiv.

Informanterna menar att undersökningsfältet är viktigt och intressant, de välkomnar en studie och vill därför gärna delta. Deras motiv till att delta i undersökningen kan diskuteras, framförallt sett till de olika roller och perspektiv som de har i språkutvecklingsprojektet. Som tidigare framgått har en av informanterna en central roll är den av informanterna som befinner sig närmast skolledningen. Två av informanterna ska arbeta som processledare i projektet. Den ene är uttalat positiv till både projektet och till skolledningen, den andre uttrycker en stor skepsis till både projekt och skolledning. Dessa roller, uppdrag och attityder måste jag ta i beaktande i min undersökning, att informanternas roll i projektet och inställning till detsamma påverkar den

---

<sup>15</sup> Brevet finns bifogat som bilaga 1

förståelse mot vilken de upplever och tolkar både projektet och sina och medarbetarnas upplevelser av kommunikationen kring densamma.

#### 4.4.2 Insamlingsmetod och genomförande

För att generera data till undersökningen har en variant av metoden *stimulated recall* använts, en metod som bygger på intervjuer vid två eller flera tillfällen. Metoden kan designas på olika sätt<sup>16</sup>, men oavsett form syftar den till att nå fördjupad förståelse genom att man som utforskare återvänder till informanten vid ett senare tillfälle för att påminna henne om hur hon tänkt vid ett tidigare tillfälle. (Haglund 2003, Alexandersson 1994) I valet av att använda *stimulated recall* för att generera data finns tre huvudsakliga syften. Det första är att nå en mer detaljerad och djupare förståelse för det jag som utforskare valt att studera (Jensen 2002:17). Det andra är göra informanten delaktig i tolkningsprocessen. Det tredje är att nå en så hög grad av transparens som möjligt då undersökningsfältet kan upplevas som känsligt av deltagarna i undersökningen.

Designen i föreliggande undersökning bygger på intervjuer med en skolledare och fyra medarbetare vid två tillfällen. Båda intervjuerierna är till sin form semistrukturerade och har konstruerats utifrån de riktlinjer som Bryman (2007) och Kvale (1997) ger för denna typ av metod. Bryman menar att forskaren i den semistrukturerade intervjun bör ha ”en lista över förhållandevis specifika teman som ska beröras, men intervjupersonen har stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt” (Bryman 2009:301). Den första intervjuerien är designad utifrån temana *skolledarskap*, *kommunikation* och *utvecklingsprojekt*. För varje tema har sedan frågor utformats som syftar till att nå en progression eller rörelse från det generella till det specifika. Det första temat har alltså rört skolledarskapet och skolledarens uppdrag, först generellt och sedan specifikt för den verksamhet som jag undersöker. I nästa del har jag valt att fokusera intervjun mot det kommunikativa ledarskapet inom skolan, även här både generellt och specifikt. I den sista delen har ljuset riktats mot det skolutvecklingsarbete som just initierats på skolan, som ett led i att fördjupa, avgränsa och specificera resonemangen ytterligare. Det finns alltså redan på designstadiet en ambition att i hermeneutisk anda röra sig från delen till helheten, och tillbaka. (Kvale 1997:50f)

De tre temana som intervjuerna bygger på, tillsammans med förslag på frågor<sup>17</sup>, har utgjort en guide utifrån vilken intervjuerna sedan har genomförts. Viktigt i sammanhanget är att det är temana, och progressionen inom de samma, som fokus riktats mot, inte de exakta frågorna eller formuleringen av de samma.

---

<sup>16</sup> Se ex Brännström (2008), Leo (2010), Haglund (2003), Keith (1988)

<sup>17</sup> Intervjuguide, se bilaga 2

Den första intervjuerien genomfördes i mitten av juni månad 2010. Från början var dessa tänkta att genomföras under april månad, men då skolan genomgick en större organisatorisk förändring var intervjuerna varken möjliga eller meningsfulla att genomföra just då. Detta tillsammans med den sedvanliga stressen och pressen i samband med terminsslut gjorde att jag valde att förlägga intervjuerna till efter det att eleverna gått på sommarlov.

Intervjuerna, både i den första och den andra intervjuerien, har i möjligaste mån utförts utifrån de råd och anvisningar som Kvale (1997:124f) ger för den kvalitativa och semistrukturerade intervjun. Exempel på detta är att intervjuerna genomfördes på skolan där informanterna arbetar, på en plats som informanten själv fick välja. Intervjun inleddes med ett klagörande av förutsättningarna för intervjun, genom hänvisning till innehållet i det brev som skickats ut till informanterna drygt en månad tidigare.<sup>18</sup> Det som inte framgick i brevet var att jag hade för avsikt att bända intervjuerna på diktafon, för att senare transkribera dem. Informanterna informerades om detta före den första intervjun och fick ge sitt godkännande. En målsättning under intervjuerna var att vara mycket uppmärksam på informanternas utsagor, dels för att hålla fast vid intervjuns olika teman, dels för att kunna vara flexibel under intervjun och ställa frågor i stunden.

Då jag ur ett metodologiskt perspektiv intresserar mig för spänningen mellan den generella och specifika upplevelsen och förståelsen av det kommunikativa skolledarskapet var jag under intervjuerna noga med att hela tiden poängtera och synliggöra vilket tema eller dimension frågorna rörde. Om jag uppfattade det som att informanten i ett resonemang gled över från den ena dimensionen till den andra så försökte jag med *strukturerande frågor* synliggöra detta och få resonemanget att åter röra det som det frågades efter. Under intervjun ställdes även *preciserande frågor* i syfte att få informanterna att definiera begrepp och fördjupa eller tydliggöra ett visst resonemang. Ambitionen var alltså att det måste få finnas en stor öppenhet och flexibilitet i intervjun, men att denna inte fick påverka progressionen från det generella till det specifika. Det finns även en etisk dimension i detta ställningstagande och resonemang, i det att jag som forskare vill att premisserna för undersökningen ska vara så tydliga som möjligt för informanterna. (Kvale 1997, Bryman 2007)

Direkt efter intervjuerna skrevs spontana intryck och tankar ner, vilka senare varit ett stöd under tolkningsprocessen. Intervjuerna transkriberades i programmet Express Scribe, ett gratis och nedladdningsbart transkriberingsprogram. Jag valde att transkribera hela intervjun för att inte gå miste om sammanhangen i intervjuerna. Då det finns en emotionell dimension i min analys valde jag att även transkribera känslouttryck som exempelvis skratt och suckar. I övrigt har jag helt valt att bortse från informanternas icke-verbala kommunikation.

---

<sup>18</sup> Brevet bifogas i bil 1

Efter den första intervjuerien bröts materialet ner och tolkades utifrån de tre retoriska dimensionerna ethos, logos och patos. (Tolkningsmetoden beskrivs i nästa avsnitt) Det är resultatet av dessa tolkningar som sedan har legat till grund för utformandet av den andra intervjuerien. Medan den första intervjuerien fokuserade på de tre temana skolledarskap, kommunikation och utvecklingsprojekt, fokuserade den andra intervjun på informanternas utsagor från den första intervjun, och på min tolkning av dessa utifrån de tre retoriska tillitsdimensionerna.

Den andra intervjuerien genomfördes i januari 2011. Informanterna fick inför den andra intervjun ta del av den transkriberade versionen av den första intervjun. Utöver denna fick de även skriftligt ta del av en beskrivning av den analysmodell som jag tolkat materialet utifrån, en sammanfattning av mina tolkningar av materialet<sup>19</sup>, samt några av de frågor jag ville ställa till dem under den andra intervjun. Detta skickades ut till informanterna via mejl cirka en vecka före intervjutillfället i syfte att skapa förförståelse och förberedelse inför intervjun.<sup>20</sup> I övrigt utformades den andra intervjun på samma sätt och utifrån samma metodologiska antaganden som den första. Intervjuerna transkriberades på samma sätt.

#### 4.4.3 Tolkningsmetod

Metoden för att tolka materialet är i grunden hermeneutiskt. Kvale (1997) beskriver hermeneutisk tolkning som ”förståelsen av en text sker genom en process i vilken de enskilda delarnas mening bestäms av textens enhetliga mening, sådan de föregrips” (Kvale 1997:50). Elmelund Kjeldsen talar med Gadamers ord om hermeneutik och retorik som siamesiska tvillingar. ”Medan retoriken handlar om hur vi uttrycker oss handlar hermeneutiken om hur vi förstår det som uttrycks. Det är egentligen två sidor av samma sak. [...] Släktskapen mellan dem kan kort uttryckas så här: för att förstå måste vi uttrycka oss, för att uttrycka oss måste vi förstå” (Elmelund Kjeldsen 2008:320).

Jag har i hela processen strävat efter att bygga en design i vilken enskilda delar och utsagor kan tolkas och förstås i eller i jämförelse med ett större sammanhang. Empirin har därför brutits ner och tolkats i flera steg och utifrån de teman och dimensioner som intervjuerna konstruerades utifrån och som jag har redogjort för ovan. I den första tolkningsomgången, efter den första intervjuerien, valde jag att inledningsvis bryta ner empirin i de tre tillitsdimensionerna. Skolledarens utsagor bröts ner för sig och medarbetarnas för sig. En utsaga som exempelvis gjorde gällande att skolledarskap är att visa mod markerades som en *ethosmarkör*. En utsaga som gjorde gällande att skolledarens viktigaste uppgift är att peka ut en riktning för organisationen markerades som en *logosmarkör*. Och en utsaga som gjorde gällande att skolledarskap främst

---

<sup>19</sup> Resultatet från den första intervjuerien presenterades i en opublicerad pilotstudie i augusti 2010.

<sup>20</sup> Utskicket till informanterna inför den andra intervjun bifogas i bilaga 3

handlar om att skapa engagemang markerades som en *patosmarkör*. På samma sätt bröts sedan de uttalande som rörde temana kommunikation och utvecklingsprojekt ner.

I syfte att åskådliggöra kategoriseringarna och tolkningarna fördes markörerna ner i en matris.

	Skolledarskapet		Kommunikation		Utvecklingsprojekt	
	Generellt	Specifikt	Generellt	Specifikt	Generellt	Specifikt
<b>Ethos-dimension</b>						
<b>Logos-dimension</b>						
<b>Patos-dimension</b>						

Med hjälp av denna matris kunde jag relativt enkelt se hur frekvent exempelvis ethosdimensionen återkom i informanternas utsagor, genom att helt enkelt räkna antalet ethosmarkörer. Därefter kunde jag jämföra skolledarens matris med medarbetarnas. I medarbetarnas matris gavs medarbetarna olika färger för att kunna se likheter och skillnader, om de uttryckte samma bild, upplevelse och förståelse.

När denna första kategorisering och tolkning var genomförd gick jag på djupet i informanternas enskilda resonemang för att se hur de olika dimensionerna eventuellt påverkade varandra. Om jag i denna fas exempelvis såg en genomgående brist på förståelse för det specifika utvecklingsprojektet, kunde jag leta markörer i de andra dimensionerna eller temana som eventuellt kunde förklara detta. Denna enskilda iakttagelse (del) tolkades sedan i ljuset av generella iakttagelser (helhet). På samma sätt har hela materialet tolkats.

När denna första analysomgång var klar återvände jag, som redogjorts för ovan, till informanterna med det transkriberade materialet från den första intervjun, samt mina tolkningar av densamma, för att genomföra en andra intervjuserie. Materialet från denna intervjuserie har behandlats och analyserats på samma sätt som materialet från den första intervjun. Med hjälp av materialet från den andra intervjun har en del tolkningar verifierats, andra har falsifierats, en del har fördjupats, andra har visat sig sakna stöd.

#### 4.4.4 Metoddiskussion

I arbetet med min undersökning ställdes jag tidigt inför frågan hur detta forskningsfält skulle och borde angripas. Mot bakgrund av min kunskapsteoretiska ansats valde jag tidigt att helt bortse



från den faktiska kommunikationen, dvs att undersöka en slags objektiv verklighet. Jag insåg ganska snart att den faktiska kommunikationen inte skulle tillföra så mycket i denna undersökning. Mer om detta nedan. Mot bakgrund av min kunskapsteoretiska utgångspunkt blir vad och hur de kommunicerande faktiskt kommunicerar inte lika intressant och framförallt inte lika relevant som hur de upplever och tolkar kommunikationen. Av dessa skäl är metoden i föreliggande arbete kvalitativ och bygger på intervjuer med en skolledare och fyra av hennes medarbetare.

Att undersöka kommunikation är lika intressant som problematiskt. En rad begrepp måste definieras och diskuteras. Hur går man tillväga för att studera och undersöka kommunikation? Som vi sett har synen på kommunikation utvecklats från en relativt enkel linjär process (en sändare sänder ett budskap som tas emot av en mottagare) till en syn som tar utgångspunkt i att kommunikation konstrueras av och mellan de kommunicerande utifrån en rad olika variabler. Om man vill studera kommunikationen, var ska man då titta? Jag har valt att se till de kommunicerandes upplevelse och förståelse av kommunikationen. Men det finns en rad problem och fallgropar att fastna i.

Mats Alvesson och Kaj Sköldberg förespråkar i sin bok *Tolkning och reflektion* (2008) en metod som jag inte bara finner mycket användbar när det gäller samhällsvetenskapliga studier, utan även mycket sympatisk ur ett etiskt, ontologiskt och epistemologiskt perspektiv. Deras metod, som de kallar för *reflexiv metodologi*, är i sin helhet alltför omfattande för den undersökning som föreligger här, men det finns i deras resonemang dels ett förhållningssätt till samhällsvetenskaplig forskning i allmänhet som jag finner både intressant och användbart, dels en del enskilda resonemang som jag har haft som ambition att anamma i min undersökning. Jag utgår från deras resonemang i min fortsatta metoddiskussion.

Alvesson och Sköldberg för inledningsvis ett kunskapsteoretiskt och ontologiskt resonemang som är intressant sett till den undersökning som föreligger i detta arbete. Ett av deras antaganden är att tolkandet snarare än avbildandet bör vara forskarens utgångspunkt. ”Det går inte att separera kunskap från kunskaparen. Data/fakta är [...] konstruktioner eller tolkningsresultat.” (Alvesson/Sköldberg 2008:13) Fokus på kunskaparen, på den som erfar verkligheten, är kanske den viktigaste utgångspunkten i mitt teoretiska och metodologiska resonemang. Jag har i stort sett helt valt att bortse från den faktiska kommunikationen mellan skolledare och medarbetare, och har istället valt att fokusera på de kommunicerandes upplevelse, förståelse och tolkning av det kommunikativa ledarskapet.

Alvesson och Sköldberg återkommer i sin framställning ofta till frågan om kunskaps- och verklighetssyn. ”Det är enligt vår mening inte metodik utan ontologi och epistemologi som är

avgörande för god samhällsvetenskap” (Alvesson/Sköldberg 2008:19) Kan forskaren säga något om en faktisk verklighet? Föreligger det en objektiv sanning utanför eller innanför den värld eller det sammanhang som forskaren studerar? Hur och i vilken omfattning påverkar forskaren själv sitt forskningsresultat? Fokus på utforskaren, dvs säga mig själv, min förförståelse, mina erfarenheter, är mycket viktig, menar Alvesson och Sköldberg. ”Forskningsprocessen utgör en (re)konstruktion av den sociala verkligheten, där forskaren dels interaktivt samspelar med de beforskade, dels aktivt tolkande hela tiden skapar bilder för sig själv och andra.”

(Alvesson/Sköldberg 2008:21) Jag går in i denna undersökning med en rad egna erfarenheter som på olika sätt kan påverka mitt resultat. Jag är själv en del av skolans kommunikativa ledarskap, då jag samtidigt som denna undersökning genomförs verkar i en liknande kontext. Jag arbetar som lärare, jag jobbar med utvecklingsfrågor på förvaltningsnivå och jag kommunicerar fortlöpande i min hemmaorganisation kring de frågor som jag i detta arbete undersöker. Detta måste jag ha i åtanke under arbetets gång. Men inte bara det. Med Alvessons och Sköldbergs resonemang rekonstruerar jag inte bara den sociala verklighet som jag undersöker, utan skapar också bilder, inte bara för mig själv och min undersökning, utan också för de informanter som jag intervjuar. I föreliggande arbete har jag därför valt att konstruera en undersökning som är så transparent som möjligt för de som medverkar. Att jag valt att låta informanterna vara medtolkare i processen är ett led i detta.

Jag går in i detta arbete med antagandet att retorisk kunskapssyn och retorisk analys har något att tillföra det undersökningsfält som jag har valt att undersöka. I detta antagande döljer sig om inte problem så i alla fall något jag bör ha i åtanke under arbetets gång. Jag har sedan många år undervisat i och studerat retorik, jag känner mig både trygg och kompetent inom disciplinen, och framförallt lever jag som sagt i tron att disciplinen har något att tillföra detta undersökningsfält. När jag går in i undersöknings- och inte minst i intervjuprocessen måste jag därför hela tiden vara medveten om att min förförståelse mycket väl kan påverka informanternas utsagor. Detta är ytterligare ett skäl till att jag har valt att försöka nå en så hög grad av transparens som möjligt, istället för att försöka undvika eller bortse från min förförståelse. Valet av stimulated recall som insamlingsmetod är ett led i denna strävan. Med Alvessons och Sköldbergs ord vill jag alltså synliggöra på vilket sätt jag har tänkt att ”rekonstruera” den sociala verkligheten. Men inte bara genom att för informanterna tydligt beskriva de bilder eller modeller med vilkas hjälp jag har tänkt mig tolka och analysera resultatet, utan också mina tolkningar, och på så sätt göra dem delaktiga i tolkningsprocessen. I detta resonemang döljer sig en tydlig etisk dimension. Tidigt i undersökningsprocessen upptäckte jag att undersökningsfältet är känsligt för många. Det finns en oro att utsagor kan misstolkas, i värsta fall t o m komma att användas emot en. Det finns också en uttryckt försiktighet i att tala om och reflektera över sitt förhållande till sin chef eller medarbetare. Det är helt enkelt ett känsligt undersökningsfält. Förutom vikten av transparens har

jag därför tydligt uttryckt vikten av konfidentialitet för informanterna, att jag kommer avkoda samtliga intervjuer och under arbetets gång kommer behandla all information med största försiktighet. I Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer* listas fyra huvudkrav för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning – *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Jag har noga beaktat samtliga krav och menar att föreliggande undersökning lever upp till de etiska krav som ställs på forskningen.

## 5. Resultat och analys av empiri

I detta kapitel presenteras resultaten från intervjuerna och den retoriska analysen av empirin. Jag väljer att dela upp presentationen i tre delar, enligt samma struktur som undersökningen genomfördes. I den första delen presenteras den första intervjuerien med medarbetare och skolledare. Presentationen följer samma progression som intervjuguiden, dvs en progression från skolledarskap, via kommunikativt ledarskap, till det förestående utvecklingsprojektet på skolan. Inom densamma finns också en progression från det generella till det specifika ledarskapet. Den andra delen utgörs av en analys av empirin från den första intervjuerien. Analysen presenteras utifrån de tre tillits-dimensionerna *ethos*, *patos* och *logos* och avslutas med en kort sammanfattning. Den tredje och sista delen utgörs av resultat och analys av den andra intervjuerien. Intervjuguiderna finns bifogade.<sup>21</sup>

### 5.1 Den första intervjuerien med medarbetarna

Resultatet från den första intervjuerien presenteras i tre delar. Presentationen följer i stort strukturen från intervjutillfällena, där jag genom att utgå från tre teman försöker nå en progression från generella till mer specifika resonemang kring det kommunikativa ledarskapet. Intervjuerna utgår från temana ”skolledarskap”, ”kommunikation mellan skolledare och medarbetare” och det vid tiden för intervjuerien förestående ”utvecklingsprojektet”. Även inom varje tema eftersträvas en progression från det generella till det specifika.

#### 5.1.1 Skolledarskapet

Inledningsvis fick informanterna beskriva vad de anser vara det viktigaste i skolledarskapet, generellt sett. Lärare A menar att förmågan att entusiasmera är det mest centrala i skolledarskapet. Han uttrycker det som att ”viljan att sträva mot ett gemensamt mål” är viktigt och liknar skolledarskapet vid att leda ett lag i idrott. Övriga informanter ser andra viktiga värden.

---

<sup>21</sup> Se bilaga 2 för den första intervjuerien och bilaga 3 för den andra intervjuerien.

Att skapa ram och riktning för organisationen värderas högt. Lärare C uttrycker att det viktigaste i skolledarskapet är att skolledaren visar att ”hon har full koll”, att hon ”visar sig kunnig, informerad och kan formulera visioner”. Lärare B är inne på samma spår och menar att det absolut viktigaste är att skolledaren ”visar riktning”, men också att hon har förmågan att få alla medarbetare ”med sig i båten”. För lärare D är samordning och ”helikoptersyn” det viktigaste i skolledarskapet. Vid sidan om detta måste ledaren ”ha en förståelse för den enskilde medarbetaren i organisationen”, menar hon.

På frågan vad som är de viktigaste egenskaperna eller förmågorna i skolledarskapet på just deras skola återkommer i stort samma svar som på frågan kring skolledarskapet generellt. Samtliga uttrycker det dock som att skolan sedan en tid tillbaka är i behov av ett starkt ledarskap, en skolledning som just kan peka ut en ny riktning och skapa glöd och stolthet i organisationen. Alla menar att det under de senaste åren har funnits ett stort misstroende mot skolledningen. Man upplever dock att ledningen det senaste året har tagit sats mot något nytt som av många upplevs som positivt. Vad dessa förändringar har betytt och kommer betyda går inte att säga något om. Lärare D menar att skolledningens ”förståelse för verksamheten och dess komplexitet” är viktig just nu. ”Och målen, ja riktningen. Vi måste göra klart vart vi är på väg.” Lärare B säger att ”om man frågar ledningen vilken skolans vision är så kan de inte svara på det och medarbetarna har ingen aning. Det måste förankras, liksom. Det är viktigt att man för en dialog med medarbetarna. Men detta jobbar de med, dialogen har blivit mycket bättre”. Lärare A återkommer till lagkänslan. Förutom att peka ut skolans riktning menar han att ”få ihop laget” är det viktigaste, ”för som det är nu drar det åt väldigt många håll”. Lärare A eftersöker även lite ”kraft i nyporna” från skolledningens sida, ”att våga driva på trots att det finns motstånd”. Lärare C menar att det, mot bakgrund av alla de förändringar som skolan har genomgått den senaste tiden, är viktigt att ledningen visar att ”de har koll på allt som händer i och kring organisationen och att de informerar om detta på ett upplyst och kreativt sätt”.

### **5.1.2 Kommunikationen mellan skolledare och medarbetare**

Att ha naturliga mötesplatser eller forum för kommunikation menar samtliga informanter är viktigt för kommunikationen mellan skolledare och medarbetare. Lärare B poängterar vikten av tillgänglighet och ”att kunna få respons, vilket har med engagemang att göra. Det är viktigt att ledaren är närvarande, inte bara i fysisk mening”. Lärare D och C lyfter fram graden av ”transparens” och ”insyn”. Lärare D menar även att ”högt i tak och känslan av tillsammans” är en förutsättning för kommunikationen mellan skolledare och medarbetare. ”Att känna sig informerad”, snarare att *vara* informerad, är något som många eftersträvar menar lärare C. Denna känsla tror hon kommer av ”att det just finns en transparens, det är öppet, vi vet vad som beslutas, en vilja att ingen information ska vara osagd”. Lärare A har ett längre och mer ingående

resonemang kring det kommunikativa ledarskapet. Han lägger ansvaret på alla i kommunikationskedjan och menar att det krävs en ”kommunikativ kompetens” från de kommunicerande. Denna kompetens är till lika delar ”intellektuell”, ”emotionell” och ”social”. Lärare A säger beträffande kommunikationen mellan skolledare och medarbetare att...

*...man gör det för enkelt. Det kräver vissa kompetenser, en viss mogenhet, hos de kommunicerande. Du måste ju vara lite öppen, och lite positiv och tro på vissa saker och inte bara tro att den andra är ute efter mig, för att sätta dit mig. Då blir det ju fel.[...] För det mesta är det ju så det går till, och det är ju väldigt väldigt synd egentligen. Väldigt väldigt många är fast i sin egen lilla bubbla.*

Vad gäller kommunikationen mellan skolledare och medarbetare på den specifika skolan är informanterna eniga i att det finns problem. Samtliga lyfter fram att den förra ledningen möttes av ett mycket stort misstroende, och att detta delvis lever kvar som ett arv i den nya organisationen. Lärare B, som uttrycker att det fortfarande är ”smekmånad” för den nya ledningen, tycker att det är för tidigt att säga något om ledningens kommunikativa ledarskap, men menar samtidigt att hon upplever att misstänksamheten har sjunkit något. Det är bättre, men hon tycker inte att det är bra. ”När de gick ut med det här med språkutvecklingsprojektet på en APT så blev det helt tyst. De vill ju att vi ska tycka till, men det blev helt tyst, och det är det fortfarande”. Även lärare C lägger fokus på den tidigare ledningen som hon menar ”möttes av en oerhörd misstänksamhet”. Lärare D upplever det som att kommunikationen ”inte funkar, kanske i vissa sammanhang, men generellt är den inte bra. Många känner sig utanför och upplever kommunikationen som pekpinnar”. Hon ser flera tänkbara förklaringar till varför det är så här. ”Jag tror att det beror på stress, att man inte orkar. Men också bristen på delaktighet. En annan anledning är mängden information, att man upplever att det hela tiden är såååå mycket.” Lärare D menar vidare att det bland majoriteten av medarbetarna saknas ett förtroende för skolledningen, i alla fall mot delar av den. ”Många upplever att det saknas kontakt, och förståelse. Det finns en känsla av inkompetens, det tycker alla.” Lärare A ger en liknande bild, men använder inte ordet inkompetens. Även han menar att kommunikationen generellt sett inte är bra, ”främst för att man misstänkliggör det skolledarna säger i sak, att man känner sig påhoppad, att man tar så mycket personligt”. Tre av informanterna menar att en ytterligare anledning till bristerna i det kommunikativa klimatet är det ibland infekterade samtalsklimatet mellan medarbetare. Lärare B säger att hon ibland får känslan av att det snarare är relationen mellan medarbetare som måste förbättras än relationen mellan medarbetare och skolledare.

Lärare A talar vidare om bristen på och vikten av respekt för den man kommunicerar med och då inte minst i kommunikationen med ledare. ”Jag är ju själv en sån person. För mig är det väldigt viktigt att det är en bra människa som jag respekterar, annars så lyssnar jag inte så mycket.” Att

vinna den respekten är mycket viktigt menar lärare A och jämför med klassrumssituationen där elevens respekt för läraren är en förutsättning för att det överhuvudtaget ska fungera. ”Du har ju inte en chans om eleverna från början inser att du faktiskt inte har något att komma med. Kanske är det därför lärare är en så kritisk publik, för att en del av oss genom åren blivit så bra på att kommunicera, att vi ställer så höga krav.”

Informanterna ger en relativt samstämmig bild av hur skolledare och medarbetare huvudsakligen kommunicerar. Ledningen har under det senaste året schemalagda informationsmöten varje vecka, och förutom dessa träffas man i arbetslagsträffar. Det är i samband med dessa träffar och via mejl som den mesta kommunikationen sker, menar informanterna. Att skolledarna helt nyligen har valt att förlägga sina arbetsrum i anslutning till sina arbetslag ser de som mycket positivt.

På frågan om man upplever att det finns en kommunikativ strategi, ambition eller intention från skolledningens sida bekräftar samtliga informanter detta. Man har dock svårt att mer specifikt beskriva vad dessa strategier faktiskt innebär. Lärare A menar att det med all sannolikhet finns kommunikativa strategier men kan inte exemplifiera. Han menar dock att det åligger medarbetarna i lika hög grad att bidra till ett gott kommunikativt klimat. Lärare B ser en skillnad mot tidigare vad gäller ”tydlighet och dialog.” Hon menar att ”De vill och visar att de vill att vi ska delta och tycka till. Tyvärr förblir det tyst”. Lärare C är mer specifik. Hon lyfter fram informationsträffarna och det att SL flyttat sitt arbetsrum ut i verksamheten som en viktig kommunikativ strategi. ”Sen känns det också som att SL är noga med att kommunicera på samma nivå. Det finns en uttalad öppenhet och jag tycker att SL verkar vilja visa att hon lever efter det. Jag kan känna en väldig uppmuntran från henne, men jag vet inte om alla känner så”. Lärare D pekar även hon på informationsträffarna och ”flytten”. Hon säger att det har initierats olika projekt under åren för att jobba med kommunikationen men att de av olika skäl har runnit ut i sanden. Vilka dessa projekt är framkommer inte.

### **5.1.3 Utvecklingsprojektet**

Lärarna i intervjun ombads alla beskriva det förestående utvecklingsprojektet. Informanterna har till stor del olika syn på vad projektet ska innebära. Det som de är helt överens om är att projektet har initierats av skolledningen.

Lärare C säger att projektet i grunden handlar om ”pedagogisk utveckling, inte om andraspråk, utan att vi behöver få igång en diskussion om hur vi undervisar”. Hon menar att vinsten av projektet blir språkutveckling. ”Språkutveckling är hur man lär sig förstå, ett fokus på tänkande.” Lärare A tycker att projektet handlar om begreppskunskap, ”att eleverna på skolan har för dålig

begreppskunskap”. Att skolan har en hög andel elever med annat modersmål än svenska lyfts fram av lärare D. Hon menar att projektet i första hand handlar om ”att eleverna ska få ett bättre språk”. Lärare B för ett långt resonemang kring projektets syfte. Hon talar också om ett ”språkutvecklande” arbete, men sätter fokus på elevernas läsförståelse. ”För mig handlar det framförallt om läsförståelse, att våra elever inte förstår ord. Det handlar också om att medvetengöra hos lärarna, att jag med min didaktik i klassrummet kan styra mycket mer vad som händer.

Informanterna fick även dra sig till minnes hur projektet initierades och motiverades och hur det har mottagits av dem själva och av de andra medarbetarna på skolan. Lärare D kan inte minnas hur det först presenterades, men tror att det var i samband med en APT. Hon kan heller inte minnas att projektet motiverades på något speciellt sätt, att det möjligtvis presenterades underförstått och att ”behovet som finns säger lite sig själv”. Hennes uppfattning är att de allra flesta i kollegiet inte vet vad projektet går ut på. Lärare C minns även hon att projektet lyftes fram i samband med något möte, men minns inte vad som sades. Hon kommer dock ihåg att det ”skickades ut en A4 där det stod mål och anledning”, men hon kommer inte ihåg vad det stod på detta papper och utskicket har hon inte kvar. Lärare A menar att projektet initierades av skolledningen och delar av lärarkollegiet. Därefter presenterades det i aulan. ”Men inte vet jag om vi var så där jättebegeistrade... (skratt)”. På frågan hur projektet motiverades svarar lärare A: ”På så sätt att man talade om invandrarelevnas dåliga resultat, och deras bristfälliga språkkunskaper. Alltså, att de har ett ytspråk, men inte ett djupspråk. Så, så vet jag sas det”. I övrigt minns han ingen vidare motivering. Lärare B pekar även hon på APT:n i aulan som startskottet för projektet. Inte heller hon minns någon annan motivering än elevernas låga måluppfyllelse och att ”de inte förstår texter i skolan, inte förstår vad läraren säger”.

Samtliga intervjuade ser med tillförsikt fram emot att jobba med projektet. Två av dem kommer att verka som processledare och har själva sökt sig till att arbeta mer aktivt med utvecklingsarbetet. En av lärarna ser fram emot att ”få styra och få vara med och förändra till det bättre”.

Alla fyra ser risker med projektet, att det ska rinna ut i sanden. Alla menar att det än så länge är vagt förankrat i organisationen, att många kollegor ser det som ytterligare ett försök, som snart kommer att falla. Riskerna finns att man kommer att ”dra åt olika håll”, att ”man inte tar ett ansvar”, att ”man inte orkar”, att ”man inte känner för det”. Samtidigt tror de på formen och strukturen, och menar att projektet till sin form skiljer sig från tidigare utvecklingsprojekt.

Tidigare har man t ex inte använt sig av processledare.

## 5.2 Den första intervjun med skolledaren

Skolledaren (SL) intervjuades sist och efter intervjuerna med medarbetarna. Intervjun föregicks av ett möte<sup>22</sup> drygt en månad tidigare i vilket hon beskrev skolan, dess organisation och de omorganisationer och utvecklingsarbeten som nyligen genomförts eller är företående. Delar av detta samtal återges i denna presentation. SL är som tidigare sagts relativt ny på sin post, vilket hon själv återkommer till i intervjun.

Intervjun med SL utformades på samma sätt som intervjun med medarbetarna. Samma tre teman och samma progression.

### 5.2.1 Skolledarskapet

På frågan hur SL ser på skolledarskapet generellt svarar hon inledningsvis att hon inte ser någon skillnad på skolledarskap och ledarskap. Under vårt inledande möte resonerar SL dock om komplexiteten i skolledaruppdraget som något som eventuellt kan skilja sig från andra ledaruppdrag. Oavsett menar hon att ”kommunikation är det viktigaste verktyget för ledare, och för lärare”, att det är en förutsättning för allt annat. Vid flera tillfällen under intervjun återkommer SL till det hon talar om som ”relationsskapande ledarskap”, ett ledarskap som hon menar ”bygger på tillit och ömsesidig respekt”, och ser detta inte bara som en förutsättning för ett fruktbart ledarskap utan även som ett slags utgångspunkt för sin egen ledarstil. Förutom kommunikationen och det relationskapande ledarskapet är det ”viktigt med ett utmanande skolledarskap där man kan analysera vilka behov som finns. Med hjälp av den tillit som finns i organisationen vågar man tala om vilka behov som finns.” Vidare menar SL att skolledarens viktigaste uppgift är att ”se till att skolan utvecklas. Inte för att nån talar om att det är viktigt med skolutveckling utan utvecklas för att det kommer relevant forskning och för att det finns ett behov i organisationen. Alltså, relationer, utmaningar, utveckling”.

I det specifika fallet är ”Tillit, tillit och åter tillit” det viktigaste. SL återkommer ofta till bristen på tillit. ”Vi måste kunna lita på varandra, kunna våga komma hit (besöka SL), sluta med denna alienerande organisationen som detta är, med en total brist på tillit. Där måste man börja från början, som vi har gjort, genom att styra upp organisationen så att det finns ett lugn i alla rutiner, att man vet vad som händer.” SL talar här främst om tilliten till rutiner och information, om att mycket börjar med att känna en trygghet till just detta. Efter det är det ”prata, prata, prata” som gäller, ”att lyssna, utmana och mycket varför-frågor, verkligen lyssna på organisationens behov”. SL upplever att det finns en förväntan på henne från delar av personalen som hon inte vill kännas vid, att det ”önskas en polis, men det känner inte jag är mitt uppdrag”.

---

<sup>22</sup> Mötet var administrativt och syftade till att få klarhet när det, sett till verksamheten, passade bäst att genomföra intervjuerierna.



## 5.2.2 Kommunikation skolläda och medarbetare

SL säger att hon ”tyvärr” huvudsakligen kommunicerar via mejl med sina medarbetare. Hon har en stor önskan att mötet med medarbetaren ska vara mer informellt. Som det är idag sker mycket av informationen genom en envägs kommunikation på de möten man har schemalagda under veckorna, att det blir mycket information som ska ut till medarbetarna, att mötena blir mycket ”fråga och svara”. På frågan varför man valt denna mötesform svarar hon ”för att personalen önskat det”. Men hon tycker dock att mötena fyller sin funktion, att de är vettiga.

*Men vi måste komma ner till kärnan, ta bort det oviktiga. Därför har jag delegerat ut mer till arbetslagen. Vi måste rensa i mötesfloran. Vilka är meningsfulla och vilka är inte meningsfulla? [...] Det blir för lite av det här att man skulle vilja använda möten till brainstorming för att få in idéer från personalen. Alltså att det bli mycket mer dynamiska möten som handlar om hur skulle vi kunna göra kring det här. Det saknar jag. Det måste vi göra. Den här organisationen är precis ny, med rektorer och en samordnare, och det innebär att jag har min egen APT. Vi måste synka det, vi pedagogiska rektorer. Så att vi tar upp samma frågor. Det blir jättekonstigt om en tredjedel av organisationen är jätteinformerad, men de andra inte alls.*

SL upplever att det finns ett stort misstroende och en stor brist på tillit sett till det som skolläda säger och informerar om. ”Jag vet faktiskt inte varför det är så, vad det beror på. Det kan vara en kultur, att det finns en lång tradition här av ett oerhört ifrågasättande, till skolläda, till det som kommer därifrån”. Hon exemplifierar genom att hänvisa till språkutvecklingsprojektet. ”Vi var jätteosäkra när vi gick ut med det, så vi var extremt noga med att berätta vilken litteratur vi hade läst, vilken forskning det grundade sig på, varför detta var viktigt.” Precis som lärare B menar SL att det kommunikativa klimatet påverkas av kommunikationen mellan arbetslag och kollegor på skolan. ”Även här finns något gammalt, något nedärvt, som man ibland hissnar av när man upptäcker.”

Under intervjun uppehåller vi oss länge vid frågan om misstroende och brist på tillit. På frågan var hon tror att misstroendet mer specifikt ligger, om det är kopplat till person eller roll, till det som kommuniceras, eller till engagemang och motivation, har SL svårt att svara. Hon har svårt att se vad det upplevda misstroendet kommer av. Hon säger igen att det kan vara en kultur, att det finns en tradition av ifrågasättande, mot ledning, mot andra ämnen, mot nyheter. Hon upplever det själv som att medarbetarna lyssnar på henne, men säger samtidigt att det är ”väldigt tyst” i verksamheten. ”Men nä, jag tror ändå att de lyssnar på det jag säger, att de inte ifrågasätter bara för att det är jag som står där. Men, det kan ju vara fel. Jag vet faktiskt inte.”

På frågan om skolläda utgår från eller har formulerat kommunikativa strategier, ambitioner eller intentioner svarar SL inledningsvis inte. Under intervjun framgår det dock implicit i andra

resonemang en rad strategier, ambitioner och intentioner sett till kommunikationen mellan skolledare och medarbetare. En är att noga styrka och motivera förändringar och projekt. En annan är att vara inlyssnande och ta in åsikter och önskemål från kollegiet. Både informationsmötet och språkutvecklingsprojektet kommer ursprungligen från medarbetarna, menar SL. Det uttrycks även en ambition att skapa mer dialog i kommunikationen mellan medarbetare och skolledning, och ett viktigt led i detta är att flytta rektors arbetsrum ut i verksamheten, nära medarbetarna. Vidare finns det en ambition att bjuda in till samtal, ”du vet, man lägger ut på mejlen och ber om synpunkter, men det är alltid högst tre som svarar. [...] men, det handlar hela tiden om att bjuda in, hela tiden bjuda in, och få lärare mer delaktiga och intresserade. Det finns en slags uppgivenhet. Man har valt att bara intressera sig för sitt”. SL uttrycker alltså en strävan mot ökad insyn, transparens och delaktighet. Ett exempel på detta är det häfte som personalen fick i samband med läsårets slut. ”Jag spaltade upp vad som hände när vi började i augusti, september. Det är ingen verksamhetsberättelse. Utan det som möjligtvis har varit litet nytt under året, allt vi gjort. Det blev ändå åtta sidor.”

På frågan vad SL vill att det kommunikativa ledarskapet ska kännetecknas av om ett år svarar hon att hon vill att det ska ”kännas, att det finns en glädje och en stolthet”. Hon hoppas på ett ”våldigt spring här kring mitt arbetsrum, att man kommer med idéer, frågor och synpunkter, att man säger *fasen vad roligt!*”.

### **5.2.3 Utvecklingsprojektet**

Vad gäller utvecklingsprojektet menar SL att det från början initierades från lärarna, att de uttryckte en frustration kring elevernas språkfärdighet och ett behov av att arbeta med dessa frågor. SL presenterar även projektet som just ”systematisk språkutveckling” och hänvisar under intervjun till ett dokument som låg till grund för presentationen av projektet för medarbetarna och som efter det skickats ut till samtliga medarbetare. I dokumentet framgår syfte, mål, metod och förutsättningar. Syftet formuleras som ”att hitta strategier för att öka elevernas begreppsförståelse och kunskapsutveckling i samtliga kurser – att genom att stärka språket också stärka lärandet”. Målet för utvecklingsarbetet är ”att nå ökad måluppfyllelse och en ökad andel elever som lämnar skolan med grundläggande behörighet”. I dokumentet presenteras även metod och förutsättningar för arbetet, att man ska dela in lärarna i olika lärarlag och att varje lärarlag har en processtödjare (processledare). Avslutningsvis hänvisar man till aktuell forskning och styrker att detta är ett viktigt utvecklingsområde, samt att projektet måste genomsyra hela elevens skolsituation för att bära frukt.

SL menar att utvecklingsarbetet presenterades precis så som det står i dokumentet, om än med kanske en del utfyllnad. Som redogjorts för ovan var ledningen mycket noga med att tydligt motivera projektet.

*När vi presenterade [projektet], och när vi presenterade vad vi ville med den här skolan, så var vi extremt noga med att berätta vilken litteratur vi hade läst, vilken forskning det grundade sig på, varför detta var viktigt. Det tror jag är en bra framkomlig väg. För min uppfattning om gymnasielärare är att de lyssnar mer på det, än en sån tyckare som har hittat på en ny rolig grej som man misstänker är för att spara pengar. Alltså, då dissas man det direkt.”*

Under intervjun säger SL vid flera tillfällen att hon är nöjd med utfallet av projektet så här långt. Långt fler än vad skolledningen vågat hoppas på anmälde sitt intresse att verka som processledare i projektet. Som framgått ovan fanns det en stor osäkerhet från skolledningen inför hur utvecklingsarbetet skulle mottas av medarbetarna. Många har i efterhand sagt till SL att de ser mycket positivt på utvecklingsarbetet.

### **5.3 Analys av empirin från den första intervjuerien**

I materialet framkommer det en på många sätt mycket komplex kommunikativ situation. Det finns frågor och utmaningar som, sett ur ett retoriskt perspektiv, rör alla delar av det kommunikativa ledarskapet. Analysen delas upp i tre delar, de tre retoriska tillitsdimensionerna ethos, logos och patos.

#### **5.3.1 Analys utifrån ethos-dimensionen**

Samtliga informanter menar i den första intervjuerien att det finns ett från medarbetarna stort misstroende mot skolledningen. SL talar själv om en ”fullständig brist på tilltro”. Vad detta misstroende grundar sig i har informanterna dock svårt att beskriva och uttrycka. En av informanterna uttrycker under intervjun att stora delar av lärarkollegiet ser skolledningen som inkompetent, men ger inget konkret exempel för just SL. Just kompetens är en av de centrala retoriska dygderna och viktig i byggandet av ethos. Alla utom en lyfter att det finns ett arv eller en tradition av ifrågasättande på skolan och att det mot den tidigare ledningen fanns en ”oerhört stor brist på tilltro”. Mot bakgrund av detta står SL inför stora utmaningar.

I intervjuerna framgår det tydligt att SL:s ethos till stor del vilar på arvet från tidigare skolledare, ett arv som egentligen inte är riktat till eller utgår från hennes person utan snarare från och till hennes roll, dvs inte utifrån vad hon faktiskt gör och säger utan utifrån vad medarbetarna förutsätter och förväntar sig att hon ska göra och säga. Resonemanget känns igen från Helene Ärlestigs undersökning i vilken hon understryker vikten av att medarbetarna känner ett förtroende inte bara till skolledaren som person, utan även till dennes roll. Översatt i denna

studie menar jag att SL:s *förväntade ethos* (roll) i stora delar verkar slå ut hennes *härledda ethos* (person). I intervjuerna framkommer det nämligen inte ett enda exempel på misstroende som rör SL:s person, dvs något hon skulle ha sagt eller gjort som på något sätt skulle ha påverkat bilden av hennes personliga ethos. Det är därför sannolikt, som informanterna till dels själva säger, att traditionen eller kulturen i mycket hög grad påverkar skolledarens ethos.

Informanternas utsagor beskriver överlag ett stort misstroende mot skolledarskap generellt, men en viss tillit sett till SL:s ethos. Informanternas generella resonemang kring det kommunikativa ledarskapet är fylliga och underbyggda, men i de mer specifika resonemangen finns det en hel del luckor och luft. Vid tiden för den första intervjuerien verkar SL ännu inte ha lyckats skapa ett ”eget” *härlett* ethos, men det finns en stark antydning att det är på väg.

Dygder som kompetens, välvilja, värdegrund och mod är grundläggande för att bygga tillit till ethos. Men det räcker sällan att uttrycka dem endast i ord, utan de måste kompletteras och styrkas i form av handling, av autenticitet. Min tolkning är att informanterna upplever att SL representerar delar av dessa dygder men att de har svårt att exemplifiera det autentiska ledarskapet, dvs dygdena uttryckta i handling.

Det finns en tydlig förväntan från medarbetarnas sida som rör det kommunikativa ledarskapets ethos. En förväntan som främst rör ethos, men vilar på logos och patos. Flera av informanterna uttrycker det, utan att rikta denna förväntan mot SL specifikt, som att medarbetarna vill se mer glöd, tydlighet, kontroll och ”kraft i nyporna” från skolledningens sida. Även detta rör enligt mig i hög grad det autentiska ledarskapet. Som vi ska se finns det en stor oenighet bland medarbetarna kring vad skolledningen faktiskt kommunicerar. Det sägs alltså en sak, men upplevs att det sägs en annan. Medarbetarna upplever att det är för mycket information, en brist på insyn och transparens och att skolledarna i organisationen säger olika saker. Det finns även en emotionell dimension i detta, som grundar sig i en misstänksamhet till varför skolledningen säger som de gör. Detta visar sig inte minst i utvecklingsprojektet, som från många håll möts av en stor misstänksamhet från medarbetarnas sida. Jag återkommer till detta resonemang nedan.

SL visar en medvetenhet om inte bara medarbetarnas förväntningar utan även om hur de upplever ledningens kommunikation. Samtidigt säger hon att hon inte vill leva upp till delar av de förväntningar som ställs på henne. Hon uttrycker att hon vill stå för ett relationsskapande ledarskap och inte vara ”polisen” i organisationen som ryter till och styr med piska. I detta sammanhang framkommer det en rad kommunikativa strategier och ambitioner som bl a syftar till att skapa tillit till ledning och organisation. Ett exempel på detta är ledningens ambition att verka närmare sina medarbetare och valet att flytta sina arbetsrum ut i organisationen. Redan ambitionen verkar ha påverkat medarbetarnas tilltro i positiv riktning. Syftet med flytten är ju

förutom ökad tillgänglighet och insyn att skapa en ökad dialog med medarbetarna. Ur ett retoriskt perspektiv är det en reform som andas välvilja. Flytten ut i organisationen är en konkret handling, och därmed ett exempel på autentiskt ledarskap. Det är en utsträckt hand och inte bara ord, och därmed något som borde påverka tilliten till skolledarens ethos. Detta resonemang följs upp i nästa intervjuserie.

Sammanfattningsvis finns det i detta skede av undersökningen en osäkerhet och otydlighet kring SL:s ethos. Mycket av misstänksamheten och bristen på tillit verkar grunda sig i ett arv från tidigare skolledningar, men också i skolledarrollen i sig. Så långt syns två centrala ethosmarkörer. Den ena är diskrepansen och spänningen mellan det förväntade och det härledda ethos, den andra vikten av det autentiska ledarskapet. Båda dessa återkommer jag till i de uppföljande intervjuerna.

### **5.3.2 Analys utifrån logos-dimensionen**

Det finns en tydligt uttryckt förväntan från medarbetarna att skolledningen tydligt ska peka ut skolans vision och riktning. Det är också tydligt att denna förväntan rör logos-dimensionen. Detta lyfts av informanterna fram som kanske det viktigaste i skolledarskapet. I det specifika fallet upplever dock medarbetarna att detta saknas, samtidigt som SL menar att skolledningen varit mycket noggrann och tydlig när de kommunicerat vad de vill med verksamheten. Sett till det som faktiskt kommuniceras mellan skolledning och medarbetare framstår en mycket komplex och svårtolkad bild.

Informanterna menar att många medarbetare upplever mängden information som ett stort problem. Man har helt enkelt svårt att sälla och därmed att ta till sig all den information som ges. Som ett led i detta har man därför inrättat informationsmöten varje vecka. Intressant är att enligt medarbetarna så initierades dessa möten av skolledningen, medan skolledningen hävdar att det initierades av medarbetarna. Oavsett vilket verkar det finnas en brist på struktur sett till det som kommuniceras som gör att medarbetarna har svårt att navigera i kommunikationen med skolledaren. Jag tycker mig se en brist på det man med retorisk terminologi kallar för *dispositio*, dvs strukturen för kommunikationen. Detta kan delvis förklara bristen på tillit till det som kommuniceras. Informanterna uttrycker t ex ingen samstämmig bild av i vilka steg utvecklingsprojektet ska implementeras. I retorisk mening hjälper en tydlig struktur de kommunicerande genom kommunikationen och hjälper på så sätt till att skapa en tillit till det som kommuniceras, till logos. En viktig del i dispositio är *narratio*, dvs berättelsen eller bakgrunden. I utvecklingsprojektet kan narratio utgöras av motiveringen till projektet. Sett till informanternas utsagor uttrycks en stor misstänksamhet bland medarbetarna till det som kommuniceras, att det som kommuniceras ofta möts av ett ”varför” eller ”varifrån kommer detta”. En anledning till

detta kan just vara att bakgrunden helt enkelt inte har uttryckts från skolledningens sida, eller att man inte tillräckligt tydligt redogjort för bakgrunden till det man vill kommunicera.

En annan anledning kan vara att medarbetarna inte har tagit till sig denna information. För mot denna brist på tillit till det som kommuniceras står att SL menar att skolledningen alltid är mycket noga med att tydligt motivera förändringar och reformer, vilket också syns i hennes motivering till utvecklingsprojektet. Om vi tittar lite närmare på skolledningens argumentation så framgår denna medvetenhet och strategi tydligt. Presentationen underbyggs av en rad tydliga och övertygande *topiker*. I presentationen för medarbetarna hade SL enligt egen utsago för avsikt att mycket noga *definiera* utvecklingsarbetet. Vidare presenterades syfte, mål och metod. SL menar att man förutom med hjälp av *exempel* som hänvisade till verksamhetens behov även motiverade med hjälp av aktuell forskning. Presentationen underbyggs alltså inte bara av *nyttargument*, utan även med *statistik*, exempel och *auktoritet*. Det som eventuellt saknas, eller i varje fall inte framkommer i intervjun, är en *personlig* underbyggnad, dvs SL:s egna tankar, åsikter och känslor. Att döma av SL:s resonemang har man från skolledningens sida verkligen strävat efter en tillit till det som kommuniceras genom att skapa ett tydligt och motiverat innehåll (*inventio*) och därefter klä detta i en tydlig struktur (*dispositio*).

Tittar man närmre på hur lärarkollegiet upplevt och mottagit presentationen framkommer en helt annan bild. De intervjuade lärarna motiverar alla utvecklingsprojektet olika. I flera fall har man svårt att motivera det. Man menar även att stora delar av kollegiet inte vet vad projektet innebär. Det dokument som låg till grund för ledningens presentation och som skickades ut till samtliga medarbetare, i vilket motiveringen framgår, är det bara en av informanterna som hänvisar till, men då bara till att hon fått ett dokument, inte vad som står i det. Vad jag kan se finns det alltså ingen gemensam förståelse.

Det döljer sig något svårtolkat här, då det mot denna brist på tillit står att tre av informanterna var så intresserade av det som presenterades att de visade intresse för att verka som processledare för projektet. De säger uttryckligen att de ser fram emot att jobba med just dessa frågor. De motiveringar till projektet som informanterna ger är i högsta grad giltiga, men det är deras egna motiveringar, och de uttrycker på intet sätt en gemensam tanke.

Sammantaget framgår det en mycket komplex bild av tilliten till logos, till det som SL och hennes kollegor kommunicerar. SL uttrycker en medvetenhet, inte bara kring hur medarbetarna upplever kommunikationen och vikten av att motivera och vara tydlig, utan även hur man på ett framgångsrikt och effektivt sätt konstruerar ett tydligt och övertygande innehåll. Men utifrån ett mottagarperspektiv ser det annorlunda ut. Många medarbetare verkar överhuvudtaget inte dela samma förståelse och bild av projektet som skolledningen. Vad denna avvikelse mellan sändarens

och mottagarens uppfattning av vad som kommuniceras kan beror på återkommer jag till i nästa intervjuserie.

### **5.3.3 Analys utifrån patos-dimensionen**

Den som starkast eftersöker en tydligare emotionell dimension i kommunikationen är SL. Hon återkommer ofta till att det ska ”kännas” eller att hon vill se en ”glöd” och ”entusiasm”. Hon tycker att det är för tyst i verksamheten. De andra informanterna vittnar också om detta, att det är tyst, att det alltid bara är ett fåtal som yttrar sig. Även lärarna eftersöker glöd och engagemang i kommunikationen. Att döma av informanternas resonemang finns det, om inte en brist på patos, så i alla fall ett missriktat engagemang i verksamheten som i hög grad påverkar de kommunikativa premisserna.

Bristen på patos syns inte minst i informanternas beskrivning av skolans möteskultur och den faktiska kommunikation som uttrycks i dessa sammanhang. Går man på möten så är det i första hand för att det åligger en, i andra hand för att ”bli informerad”. Ingen av informanterna talar om mötena som särskilt intressanta eller givande, att man går därifrån med en positiv känsla. Till viss del beror detta sannolikt på mötenas form, att de upplevs som stressande och schemalagda på en illa vald tid. Lika mycket kan det bero på det som både SL och informanterna talar om som ”lågt i tak” i verksamheten, och då främst kollegor emellan, att det finns en rädsla att uttrycka sin åsikt. Samtliga intervjuade menar nämligen att det finns ett oerhört engagemang i verksamheten, och att det på många sätt räddar skolan, men att engagemanget i stort bara ”riktas mot den egna, lilla verksamheten, mot klassrummet och mot arbetet med eleverna”. I kommunikationen mellan skolledare och medarbetare, och mellan kollegor, för ingen av informanterna ett resonemang som bygger på en uttalat positiv känsla till det som kommuniceras. Det finns dock ett undantag i utsagorna, och det är det personliga mötet med SL. Här vittnar samtliga informanter om positiva känslor.

Informanterna talar om ”stress”, ”uppgivenhet”, ”likgiltighet” och ”håglöshet”. Ur ett kommunikativt perspektiv är dessa negativa känslor allvarliga och påverkar kommunikationen i allra högsta grad. Det finns en stor medvetenhet om att dessa känslor finns i organisationen, men det uttrycks inte någon ytterligare förklaring till varför de finns mer än att det är tradition och kultur och att organisationen i sin helhet är utsatt för stora ansträngningar. Det är utifrån materialet också svårt att få klarhet i vad känslorna faktiskt riktas mot. Jag återkommer till detta resonemang i nästa del.

### **5.3.4 Sammanfattning av den första intervjueriens resultat**

Det är så här långt en mycket komplex bild av skolledarens kommunikativa förutsättningar. I alla

tre dimensioner finns det markörer som tyder på tillit, men dessa är i hög utsträckning kopplade till skolledarens person. Den samlade bilden är den att kommunikationen mellan skolledare och medarbetare, trots skolledarens stora medvetenhet och höga ambition, i högre grad kännetecknas av brist på tillit. Analysen av den första intervjuerien ger följande slutsatser:

- Sett till skolledarens ethos är det så här långt tydligt att det finns ett förväntat ethos som tenderar att slå ut skolledarens ambition att etablera ett härlett ethos. Det finns en skillnad i synen på skolledarens roll och person.
- Man kan så här långt in i processen inte tala om en gemensam förståelse kring utvecklingsprojektet. Det finns dels en avvikelse mellan skolledarens och medarbetarnas förståelse, dels en avvikelse medarbetarna emellan. Detta trots att projektet vilar på en från skolledarens sida välmotiverad och noggrant underbyggd argumentation.
- Kommunikationen kännetecknas av många och starka känslor. De negativa känslorna är i klar majoritet och genomsyrar organisationen i stort. De positiva känslouttrycken är nära förbundna med skolledarens personliga ethos och med den direkta kommunikationen med henne.

## 5.4 Uppföljande intervjuer med skolledare och medarbetare

Efter att ha sammanställt och analyserat materialet från den första intervjuerien återvände jag till informanterna ett drygt halvår senare för att följa upp undersökningen. Under detta dryga halvår hade mycket hänt på skolan. Förutsättningarna för verksamheten hade i grunden förändrats och organisationen stod nu eventuellt inför en total omorganisation.

Till det andra intervjutillfället fick informanterna på förhand ta del av den transkriberade versionen av sin intervju, samt en sammanställning av mina analyser av hela empirin från den första intervjuerien. Som redogjorts för under metodavsnittet utformades en intervjuguide utifrån mina analyser och tolkningar av materialet från de första intervjuerna. Syftet var dels att nå en djupare förståelse i enskilda resonemang och utsagor, dels att göra informanterna delaktiga i tolkningsprocessen. I följande avsnitt väljer jag att presentera empirin från de uppföljande intervjuerna utifrån den struktur som intervjuerna konstruerades utifrån, dvs utifrån de tre tillitsdimensionerna<sup>23</sup>.

### 5.4.1 Ethos-dimensionen

Under den andra intervjuerien riktades fokus mot två specifika frågor gällande det kommunikativa ledarskapets ethos, då dessa var de tydligaste markörerna i analysen av de första

---

<sup>23</sup> Intervjuguide för den andra intervjuerien bifogas i bilaga 3



intervjuerna. Den första rörde frågan kring skolledarens roll och person, den andra det autentiska ledarskapet, dvs hur kommunikation och handlande interagerar.

Den bild av SL:s tudelade ethos (roll och person) som kom fram under den första intervjuerien bekräftas vid de uppföljande intervjuerna. SL själv tolkar bristen på tillit till rektorsrollen som ett uttryck för en kultur eller tradition av misstroende och uttrycker en frustration inför att denna brist på tillit verkar ligga bortom hennes kontroll. Ett resonemang som till viss del bekräftas av medarbetarna. Lärare A menar att ”personen rektor” får stå tillbaka för ”rollen rektor”. *Rollen* är system, byråkrati, administration och nya organisationsstrukturer ovanpå gamla sedan tidigare ej fungerande strukturer. *Personen* är samtalet med kollegorna, ”det inlyssnande, nära och samtalande ledarskapet”, menar han. Lärare C för ett liknande resonemang. Hon menar att SL som person har fått träda tillbaka på grund av sin ”begränsade makt och möjligheter att göra någonting”. Lärare C menar precis som A att rollen rektor föregår personen rektor, men att detta beror på ett yttre tryck som SL verkar under, ett tryck från förvaltning och politiker. Tre av informanterna talar i detta sammanhang om rektor som marionett med mycket begränsade möjligheter att utöva ledning. ”Det blir att man inte tror på nåt förrän det kommer från högre ort”, säger lärare B.

Rollen rektor, det jag tidigare kallat SL:s förväntade ethos, verkar alltså dryga halvåret senare fortfarande vara den förhärskande. Det betyder dock inte att SL:s härledda ethos, det ethos som kännetecknas av ett mer pedagogiskt ledarskap, helt har fått stryka på foten. Samtliga informanter vittnar ett halvår senare om ett tydligare och mer etablerat personligt ethos. Flytten ut i verksamheten verkar ha bidragit till detta. SL själv menar ”att det är det bästa jag har gjort”. I de uppföljande intervjuerna uttrycker informanterna igen sin uppskattning över de personliga mötena mellan skolledare och medarbetare. Min tolkning är att dess möten och samtal rör sig i ett ”frirum” och att de till sin karaktär är ”pedagogiska samtal”. (Berg 2008) Lärarna vittnar också om en välvilja från SL:s sida att möta medarbetarna, att skapa strukturer och strategier för bättre kommunikation mellan ledning och medarbetare och att skapa transparens i kommunikationen mellan förvaltning och skola. Lärarna uttrycker att de känner SL:s ledarstil.

Bilden av SL:s ethos är alltså fortsatt tvetydigt. Det är tydligt att hon verkar i ett korstryck eller spänningsfält av förväntningar. (Leo 2010, Berg 2008, Scherp 2007, Hargreaves 2009) I syfte att nå ökad förståelse för dessa förväntningar fick informanterna i den andra intervjun beskriva det kommunikativa ledarskapet sett till olika kommunikativa situationer. SL menar att ”jag är nog som jag är” oavsett kommunikativ situation. Men lärarna ger en annan bild. I större kollegiala sammanhang, APT och motsvarande, beskriver de en bild som kännetecknas av ett ”strikt”, ”försiktigt”, ”defensivt” och ”återhållsamt” ethos. En av informanterna uttrycker det som att i dessa sammanhang ”är utgångspunkten misstroende, och det vet de [skolledningen] inte hur de ska hantera”. SL uttrycker själv en oro för att kommunicera i dessa sammanhang: ”Det finns en

rädsla för hur det ska mottas. Det är en fara att det blir för defensivt.”. Den mer informella och personliga kommunikationen kännetecknas däremot av det motsatta, menar informanterna. ”Det är där SL har sin kompetens”, menar lärare A. Han fortsätter: ”Den rollen [att tala inför kollegiet] är jävligt tuff. Du blir väldigt observerad, och just det att få det att stämma, vad man säger och vad man gör, det är jätteviktigt. Det är tyvärr inte alltid så i de sammanhangen. Det uppfattas lätt som munväder.”

Detta leder oss över på det sista exemplet gällande ethos, det som rör det autentiska ledarskapet. Informanterna uttrycker en stor medvetenhet om SL:s ledarstil, att hennes ledstjärnor är det relationella, pedagogiska och kommunikativa ledarskapet. ”Hon försöker verkligen”, menar lärare B. Men, precis som det personliga eller härledda ethos verkar det autentiska ledarskapet i hög utsträckning påverkas av och slås ut av de, ofta negativa, förväntningar lärarkollegiet har på rektorsrollen. ”Du vet, då tänker jag, spelar det någon roll vad vi gör när det ändå finns en agenda som inte är påverkbar”, säger SL En i intervjuerna med lärarna återkommande sådan negativ förväntan är att medarbetarna inte tror att det som kommuniceras kommer bli handling, ”och då kommer de där kommentarerna, *vad ska det vara bra för* och *varför ska vi göra det här*”.

#### **5.4.2 Logos-dimensionen**

I den första intervjuerien var det tydligt att det fanns en stor diskrepans mellan SL och medarbetarna i upplevelsen och uppfattning av vad som faktiskt kommunicerades. Det vid tiden för de första intervjuerna förestående utvecklingsprojektet definierades olika av samtliga informanter. Det saknades även samsyn vad gäller motiveringen till projektet och hur projektet skulle processas. När jag återkommer till informanterna har utvecklingsprojektet varit igång i cirka ett halvår. Bilden av vad som kommuniceras är fortsatt mycket komplex.

På frågan hur vi kan förstå diskrepansen i förståelse av projektet ger informanterna olika svar. Lärare A menar att det finns ett ”inbyggt hinder” i kommunikationen. ”Det pratas, pratas, pratas. Lärare älskar att prata. Dessa oändliga diskussioner. Men man kommer ingenstans. Jag tror man stänger av.” Ett liknande resonemang för lärare B. Hon menar att ”det är så många projekt hela tiden. Man ser inte strukturen. Ser man tillbaka så ser man också att de flesta runnit ut i sanden. Så säger någon ordet utvecklingsprojekt så ryggar man tillbaka direkt.” Lärare D pratar om ”ett glapp i [kommunikations]kedjan”, att medarbetarna alltför ofta frågar sig ”varför”, att ”de inte hänger med”. Lärare C lägger an ett liknande perspektiv och pratar om enskilda processer som ”isolat”. Hon tror inte heller att lärarna ser strukturen i kommunikationen, att de inte ser ett då, ett nu och ett sen, och att det som kommuniceras lätt blir öar och enskildheter. ”Det finns en känsla av att man inte följer upp. Min bild av utvecklingsprojektet är att vi gör helt olika saker utifrån helt olika antaganden.”

De fyra lärarna pekar alla på problem eller hinder i kommunikationen som rör logos, det som kommuniceras. Undantaget är igen den personliga eller enskilda kommunikationen med SL. Samtliga är dock överens om det som de uppfattar som en ökad transparens i kommunikationen mellan ledning och medarbetare. ”Det är tydligt. Det är som om de gått nån kurs”, säger en av informanterna och skrattar. Denna öppenhet lyfts dock inte fram i anslutning till utvecklingsprojektet, utan rör uteslutande kommunikationen kring skolans framtid och de beslut som tas på högre nivå i organisationen. Det talas alltså inte om en ökad transparens vad gäller utvecklingsprojektet.

SL uttrycker en frustration inför mina slutsatser efter de första intervjuerna. ”Det verkar finnas någon slags osäkerhet, nåt man inte förstår, eller inte vill förstå.” SL visar en stor medvetenhet kring den bristande förståelsen och pekar på flera strategier för att överbrygga detta hinder. ”Vi måste hela tiden följa upp, påminna, peka på strukturen. Och det gör vi.” SL beskriver också hur ledningen tidigare gått ut i arbetslagen för att lyssna till lärarnas uttalade frustration kring bristerna i kommunikationen, det som tydligt kommer fram i de första intervjuerna. ”Men när vi frågar får vi inga svar. Det var jättesvårt att förklara, vad som t ex menades med att lärarna tyckte vi var otydliga.” Vad gäller utvecklingsprojektet menar SL att ledningen ”borde gått ut och frågat hur de definierar begreppen”. Det får inte bli ”isolat”, menar hon, ”att något skickas ut med ett *läs det här*. Det funkar inte. Det tappar i trovärdighet”.

Sammantaget är det en fortsatt mycket komplex bild av vad som faktiskt kommuniceras, hur detta mottas och varför det mottas som det gör. SL visar en stor medvetenhet kring de kommunikativa premisserna, men också en frustration kring att inte lyckas överbrygga dem i den utsträckning som hon önskar. Det är tydligt att det fortsatt råder en stor brist på tillit till det som kommuniceras. Kommunikationen kring utvecklingsprojektet verkar av många upplevas som rörig och utan struktur. Det verkar fortsatt inte heller finnas en gemensam förståelse kring utvecklingsprojektet, vad det innebär och hur det ska processas steg för steg. Mot detta står SL:s uttalade och tydliga strategier att verkligen skapa struktur och förståelse i kommunikationen. Det finns en ambition att tydligt motivera och underbygga det som kommuniceras (*inventio*), att skapa strukturer och sammanhang för kommunikationen (*dispositio*). Svaret på varför det som kommuniceras inte får det fäste som SL önskar är därför sett till denna dimension mycket svårt att svara på. Jag ser två möjliga tolkningar.

Den första tolkningen utgår från att bristen på gemensam förståelse beror på de ”isolat” informanterna talar om, att lärarna verkar i en slags suveränitet, att de kan verka utan att vara avhängiga av en inom organisationen gemensam förståelse. Förståelsen vilar mot bakgrund av personliga övertygelser och antaganden, inte för organisationen gemensamma. Detta skapar

ytterst komplexa förutsättningar (*intellectio*) för kommunikation och ställer mycket höga krav på mottagaranpassning.

Den andra tolkningen utgår från att avsaknaden av påverkan, övertygelse och gemensam förståelse inte står att finna i det som faktiskt kommuniceras, i logos, utan att den istället beror på brist på tillit i någon av de andra dimensionerna. Att döma av empirin påverkas kommunikationen i hög grad av hur budskapet faktiskt framförs (*actio*) inför medarbetarna. Jag menar att det är SL:s förväntade ethos som i medarbetarnas ögon framför budskapet kring utvecklingsprojektet, det ethos som är förknippat med styrning, förvaltning och misstroende. Ett ethos som skapar ifrågasättande och distans hos mottagarna. Ett ethos som SL själv inte vill kännas vid.

### 5.4.3 Patos-dimensionen

Sett till organisationen i stort vittnade samtliga informanter vid den första intervjun om en rad negativa känslor såsom misstroende, likgiltighet, uppgivenhet och håglöshet. Sett till den enskilda kommunikationen med SL uttrycktes dock mer positiva känslor som engagemang, entusiasm och förtroende.

Vid tiden för den andra intervjuerien står skolan med ena benet i en stor omorganisation, förändringarna som kommer leda till att personal blir övertalig. Det finns enligt samtliga informanter en mycket stor oro och osäkerhet inför framtiden. Dessa yttre organisatoriska förändringar påverkar givetvis känsloläget i organisationen som helhet. Flera av informanter bekräftar den bild av tillståndet i organisationen som lärare B uttrycker: ”Om det var oroligt för ett halvår sedan, så är det ingenting mot vad det är nu. Det är så många frågor.” Samtliga lärare i intervjun menar dock, som tidigare beskrivits, att ledningens kommunikation kring dessa förändringar är mycket transparent och tydlig. Huruvida denna strävan från skolledningens sida faktisk påverkar känslöstämningarna i organisationen framgår dock inte i materialet.

Mot den ”likgiltighet”, ”oro”, ”håglöshet”, ”nedstämdhet”, ”uppgivenhet”, ”trötthet” som uttrycks i organisationen i stort bekräftar informanterna i den andra intervjuerien de positiva känslorna i det enskilda mötet med SL. ”SL är en personkännare, man blir sedd”, menar lärare D. ”Jag känner oftast entusiasm efter att ha pratat med SL”, säger lärare C. Detta uttrycker även SL själv, inte minst i anslutning till resonemangen kring hennes flytt av arbetsrum ut i organisationen. Samtidigt är hon mycket medveten om de negativa känslorna och hur de tenderar att sätta dagordningen för kommunikationen i organisationen, vilket inte minst visar sig i utvecklingsprojektet. Här finns något ”som är mycket svårt att sätta fingret på”, menar SL, ”ibland känns det som ren paranoia”. Lärarna uttrycker det som att SL är väl medveten om de negativa känslorna i organisationen, men att hon inte verkar förstå sig på dem, att hon inte vet

vad hon ska göra åt dem, en bild som till stor del bekräftas av SL själv. Sammantaget finns det alltså en stor emotionell tillit till SL:s person, men en mycket stor brist på emotionell tillit i organisationen i stort.

Om man bryter ner patos-dimensionen ytterligare så visar SL en stor medvetenhet om känslornas *beskaffenhet*, dvs vilka känslor som uttrycks. Däremot är det mer tveksamt om det finns en medvetenhet om vad dessa känslouttryck *riktas mot*. SL uttrycker vid båda intervjuerna att hon inte tror att de negativa känslorna är riktade mot hennes person, vilket bekräftas av lärarna. Dessa mindre och mer enskilda kommunikativa sammanhang kännetecknas av både trygghet och tillit. I materialet är det dock tydligt att dessa positiva känslor är undantag, att det är de negativa känslorna som får störst genomslag och som påverkar kommunikationen mest. Nära 80% av de känslor som uttrycks i materialet är av negativ karaktär. SL uttrycker att ”vi [i kollegiala sammanhang som APT] har en ödmjuk framtoning, men riskerar att bli defensiva”. Den defensiva framtoningen, menar jag, är sannolikt ett uttryck för att man från ledningens sida inte vet anledningen till att dessa känslor uppstår, vad som *framkallar* dem. Utan denna vetskap är det svårt att påverka känslouttryckarna, och därmed tilliten i kommunikationen. Risken är stor att känslorna istället bekräftas, eller än värre, att de ges mer näring.

Sammanfattningsvis finns det en ambition och önskan, från både SL och lärarna, att kommunikationen ska kännas, att den ska kännetecknas av ”glöd”, ”engagemang” och ”entusiasm”. I de mindre kommunikativa sammanhangen finns tydliga markörer att dessa känslouttryck finns, men lika tydligt är att de får stå tillbaka för de negativa känslor som kännetecknar organisationen i stort.

## 6. Slutsatser

I föreliggande studie undersöks under vilka förutsättningar en skolledare kommunicerar ett utvecklingsprojekt. Den i samtida skolledarforskning samstämmiga bilden av skolledarskapet som ett mycket komplext och svårhanterligt uppdrag bekräftats i denna studie. Det är tydligt att skolledaren i denna undersökning verkar i ett kommunikativt sammanhang som kännetecknas av lika delar tillit och brist på tillit, men att misstroendet och bristen på tillit påverkar kommunikationen i mycket hög grad, och därmed hindrar skolledarens möjligheter att påverka. Det är tydligt att utgångspunkten, precis som skolledaren och lärarna själva säger, är brist på tillit. I detta avsnitt har jag för avsikt dels att sammanfatta resultatet från den specifika undersökning, dels att diskutera vad föreliggande undersökning säger om det kommunikativa skolledarskapet generellt.

En av slutsatserna i undersökningen är att medarbetarnas bild av skolledaren påverkar kommunikationen i mycket hög grad. Det finns genom hela materialet en tydlig skillnad mellan den kommunikation som rör *personen* rektor och den som rör *rollen* rektor. Även om skolledaren själv menar att hon är densamma oavsett kommunikativ situation, menar medarbetarna att det är skillnad på hur ledningen kommunicerar i olika sammanhang. Det är tydligt att de större kollegiala sammanhangen påverkar mest, ett sammanhang där *rollen* rektor är klart mer framträdande. Det finns också en förväntan från lärarna (mottagarna) på skolledaren som vilar på *förvaltningskap* snarare än *pedagogiskt ledarskap*. Jag vill mena att förvaltningskapet ur ett kommunikativt perspektiv föregår det pedagogiska ledarskapet. Medan det pedagogiska ledarskapet kännetecknas av närhet och tillit mellan de kommunicerande, kännetecknas det förvaltande av distans och brist på tillit. Det frirum (Berg 2008) som SL så tydligt försöker verka i genom sitt pedagogiska ledarskap, tenderar att ätas upp av förväntningar på ett styrande och förvaltande ledarskap, ett ledarskap som för medarbetarna är stark förknippat med negativa känslor. Det finns med andra ord en förväntan på skolledaren att *styra*, inte att *leda*. Denna förväntan är något som jag menar påverkar de kommunikativa förutsättningarna i mycket hög grad.

Det är tydligt att skolledaren verkar i det korstryck eller spänningsfält som Hargreves (2009), Leo (2010), Berg (2008) m fl talar om. Det är också tydligt att detta påverkar kommunikationen i mycket hög grad. När utvecklingsprojektet ska introduceras och implementeras uttrycker medarbetarna en oro över vem som initierat projektet och varför det initierats. Det är tydligt att medarbetarna upplever projektet som styrning, medan skolledaren upplever det, och mycket tydligt uttrycker det, som ledning. Trots ledningens mycket tydliga ambition att konstruera utvecklingsprojektet ”bottom-up”, dvs med utgångspunkt i medarbetarnas förståelse och upplevelse och trots att de motiverar och underbygger projektet mycket tydligt, så skapas det ingen gemensam förståelse kring projektet. Samtliga informanter i undersökningen motiverar projektet på olika sätt. Samtliga vittnar också om ett emotionellt motstånd i kommunikationen kring projektet. Jag vill mena att bristen på gemensam förståelse till stor del påverkas av medarbetarnas förväntade ethos hos skolledaren, ett ethos som igen är förvaltande, dvs kännetecknas av styrning och distans. Lärarna pratar i detta sammanhang lönesättning, vilket jag menar främst är knutet till det förvaltande ledarskapet. Detta är ett ethos format av tradition och kultur, av Hargreaves *modernitet* och Bergs *institution*. Ett ethos som det ledande, nära och föränderliga ledarskapet, dvs det pedagogiska ledarskapet, har mycket svårt att bryta igenom.

För att kommunicera framgångsrikt måste du känna dina mottagare och du måste låta mottagarna lära känna dig. I föreliggande undersökning är det tydligt att där tilliten är stor är också det autentiska ledarskapet tydligt. När bristen på tillit är stor finns det en tydlig avsaknad, eller i alla fall en förväntad avsaknad, av att ord blir handling. ”Man stänger ju av, det blir ju ändå aldrig

något av det”, är en typisk kommentar från intervjuerna. Skolledarens flytt ut i verksamheten har uppenbarligen haft mycket stor betydelse då den skapar förutsättningar att synliggöra ett autentiskt ledarskap. Utifrån materialet i föreliggande undersökning kan jag inte säga något om huruvida flytten ut i verksamheten har påverkat medarbetarnas bild av *rollen* rektor. För detta hade det krävts att jag följde skolledaren under en längre tid. Däremot kan jag med säkerhet säga att det har påverkat skolledarens *personliga* ethos, att det genom flytten har skapats bättre förutsättningar för att etablera ett härlett ethos, ett ethos som utgår från skolledarens faktiska handlingar och inte från vad tidigare rektorer gjort eller andra rektorer gör.

Vidare visar undersökningen att medarbetarna har svårt att navigera i det som kommuniceras mellan ledning och medarbetare. Till stor del beror sannolikt även detta på frågan kring styrning och ledning, dvs att mottagarna inte är på det klara med vem de kommunicerar med. Jag tror dock inte att detta räcker som förklaring till den bristande tilliten. I undersökningen är det mycket tydligt att det finns en stor brist på tillit till det som faktiskt kommuniceras. Detta trots att undersökningen visar en stor medvetenhet om vikten av tydlighet, motivering och underbyggnad från skolledarens sida. Undersökningen visar att det ställs oerhört höga krav på en skolledares förmåga att skapa förförståelse och bakgrund till det som kommuniceras, för att hjälpa medarbetarna att navigera i informationsflödet. Skolledaren är mycket medveten om detta och mycket noggrann i sin strävan att skapa förförståelse. Ändå räcker det inte. Min tolkning är att skolledaren, i sin iver att skapa tydlighet, glömt eller förbisett att undersöka eller ta reda på mottagarnas förförståelse. Skolledaren borde, som hon själv uttrycker det under den andra intervjun, ha ”checkat av” med lärarna under projektets gång. Ledaren måste fråga sig om begrepp definieras på samma sätt av henne som av medarbetarna, om processens struktur vilar på samma förståelse hos medarbetarna som hos henne. För att skapa gemensamma tankar måste vi först prata samma språk. Först därefter kan vi skapa gemensam förståelse. I förutsättningarna för det kommunikativa skolledarskapet finns det, sett till denna undersökning, ett stort behov att skapa en gemensam förståelsehorisont inom skolans organisation.

Vid vårt första möte, på frågan vad som kännetecknar kommunikationen på skolan, uttryckte skolledaren direkt en känsla. Detta har sedan varit genomgående genom undersökningen. Den emotionella dimensionen av kommunikationen är den som varit allra tydligast. Den är också den som är klart svårast att analysera. Den är förmodligen också den som påverkar de kommunikativa förutsättningarna mest. Min tolkning och slutsats är att de negativa känslorna är nära förbundna med de två föregående resonemangen, dvs avsaknaden av tillit till skolledarskapets ethos och logos. Vad som är hönan och vad som är ägget är dock mycket svårt att urskilja. Sett till ethos är det tydligt att de negativa känslor som uttrycks är nära förbundna med det upplevda förvaltande eller styrande ledarskapet. Det är i de kollegiala sammanhangen som medarbetarna framförallt

upplever känslor som ”håglöshet”, ”likgiltighet”, ”trötthet” mm. Dessa känslor är så starka och så förankrade att de slår undan de positiva känslor som finns i andra kommunikativa sammanhang. På samma sätt visar empirin att det som ”känns” inför det som faktiskt kommuniceras inte heller ”känns bra”. Informanterna vittnar om att den kollegiala kommunikationen mellan skolledning och medarbetare inte sällan följs av tystnad, och först efteråt av varför och ifrågasättande. I ifrågasättandet döljer sig samma känslor, ”likgiltighet”, ”håglöshet” och ”trötthet”. I de mindre kommunikativa sammanhangen är känslorna igen de motsatta, men återigen verkar de inte ha kraft att bryta igenom.

Sammanfattningsvis verkar skolledaren i föreliggande undersökning i en mycket komplex kommunikativ situation, en situation som hon till dels inte råder över. De utifrån denna undersökning tydligaste kommunikativa premisserna är...

...att skolledaren tvingas kommunicera mot bakgrund av förväntningar som ligger bortom både hennes unika person och roll. Det pedagogiska ledarskap, och det pedagogiska samtal, det ledarskap som tydligt sätts främst och som sett till det formella uppdraget är det primära, får träda tillbaka till förmån för ett mer förvaltande och styrande ledarskap.

...att medarbetare och skolledare känner varandras roller och uppdrag dåligt. Den upplevda förståelse som uttrycks har inte täckning. Medarbetarnas insyn i och förståelse för skolledarskapet är dock mindre än det motsatta.

...att det ställs höga krav på skolledaren att skapa förståelse och riktning i skolans processer. För att skapa en gemensam förståelse för begrepp och processer i organisationen är skolledarens förmåga att motivera, underbygga och skapa form och riktning i kommunikationen central.

...att skolledarens mottagarmedvetenhet är central. Analys av och återkoppling till medarbetarnas heterogena förståelse är en förutsättning för att skapa gemensam förståelse.

...att tillit i mycket hög utsträckning vilar på det autentiska ledarskapet, på närhet mellan de kommunicerande och att det som uttrycks i ord också uttrycks i handling.

...att skolledaren kommunicerar mot bakgrund av en emotionell fond som i huvudsak kännetecknas av negativa känslor.



## 7. Slutord – om kommunikativt skolledarskap generellt

Föreliggande undersökning bygger på dryga sju timmar samtal med en skolledare och fyra lärare, fem ”skolmänniskor” som hyser min största respekt. De dryga sju timmarna kännetecknas av en i mina ögon stor klokskap och ett stort engagemang kring allt som rör skola, ledning och lärande, värden som allt för sällan kommer fram i skoldebatten, och kanske i skolforskningen. Det är viktigt för mig att poängtera detta, att slutsatserna på intet sätt rör enskilda individer och deras kompetens och färdighet, utan snarare de strukturer och den kontext inom vilken de verkar. De förutsättningarna för skolledarens kommunikativa ledarskap som jag har presenterat hittar vi inte i eller hos de kommunicerande, utan i interaktionen dem emellan.

Skolledarskapet är ett mycket komplext uppdrag, så komplext att man i del sammanhang talar om yrket som en *semiprofession*. Det är ett uppdrag som ställer mycket höga kommunikativa krav på den som ska utföra det. Mot bakgrund av detta menar jag att det är lika svårt som intressant att studera skolledarskapet ur ett kommunikativt perspektiv. Kan denna undersökning säga något om det kommunikativa skolledarskapet generellt? Jag vill mena det.

Den teoretiska plattform som föreliggande undersökning vilar mot gör gällande att ledarskap konstrueras i interaktionen mellan de kommunicerande, där utgångspunkten är aktörerna i kommunikationen. Det är mot denna bakgrund de samtida teorierna kring skolledarskap i stora delar är formulerat. I den faktiska verksamheten är detta uppdrag dock mycket svårt att genomföra. Skolledaren verkar i ett korstryck av olika förväntningar. Ur ett kommunikativt och retoriskt perspektiv är frågan om detta uppdrag, med dess komplexitet och förväntningar, överhuvudtaget låter sig göras.

Ett framgångsrikt skolledarskap vilar på förmågan att skapa tillit i organisationen och till de processer som verkar inom densamma. Detta är de samtida forskare jag hänvisat till överens som. Sett ur ett kommunikativt perspektiv är det också ett grundantagande för denna undersökning. Frågan är hur skolledarens förutsättningar för att skapa denna tillit ser ut? Säger de premisser som kommit fram i föreliggande undersökning något om skolledarskapet generellt? Jag vill gärna tro det.

För det första vill jag mena att framgångsrikt skolledarskap vilar på förmågan att påverka genom att skapa tillit till de olika rollerna i uppdraget. En förutsättning för detta är att skolledaren lär känna sina medarbetare och vice versa. Ledaren och de ledda måste lära känna varandras professioner, lära känna varandras förutsättningar. Jag tror att den diskrepans i förståelse av uppdraget som visar sig i föreliggande undersökning är något vi kan se i många skolor. Det förgivettagande av förståelse som så tydligt syns i undersökningen är, ur ett kommunikativt perspektiv, ett uttryck för detta, menar jag. För att nå ett framgångsrikt skolledarskap är det, ur

ett retoriskt och kommunikativt perspektiv, av yttersta vikt att skolledare lyckas etablera tillit till sitt ethos, till sin yrkesroll och profession, både som förvaltare och pedagogisk ledare. Närhet, öppenhet, transparens och insyn är sannolika förutsättningar för att nå detta.

För det andra vill jag mena att framgångsrikt skolledarskap vilar på förmågan att påverka genom att skapa gemensam förståelse, riktning och progression i kommunikativa processer. Förutom ett etablerat ethos krävs en hög grad av mottagarmedvetenhet. Detta är givetvis en förutsättning för all form av ledarskap, men kanske än viktigare i skolledarskapet. Anledningen till detta skulle vara att mottagarna, dvs lärarna, har en hög grad av suveränitet, att de verkar med en hög grad av självständighet och relativt låg grad av insyn, och att detta sammantaget gör det svårt att skapa samsyn och gemensam förståelse i verksamheten. Ett framgångsrikt skolledarskap ställer därför, något krystat, mycket höga krav på en förståelse för den förståelse som finns inom organisationen. Men inte bara det, utan också på en förmåga att mot bakgrund av denna förståelse kunna påverka, en förmåga att mot bakgrund av medarbetarnas förståelse skapa kommunikativa processer som syns och känns i organisationen. Synliggörandet vilar på tydliga kommunikativa strategier och strukturer, på en tillit till vad som sker, varför det sker och när det sker.

För det tredje vill jag mena att framgångsrikt skolledarskap vilar på förmågan att påverka genom engagemang, motivation och lust – ett patos som kanaliseras mot det mest centrala i skolans organisation, dvs mötet med eleven. Det är där det stora engagemanget i skolans organisation finns. I föreliggande undersökning dräneras organisationen på patos då de känslor som kommunikationen väcker riktas åt fel håll, åt saker, händelser och företeelser som inte bidrar till utveckling, progression och framgångsrikt lärande. Alla lärare vet att patos-dimensionen är helt avgörande för det pedagogiska ledarskapet i klassrummet. Vad denna undersökning visar är att det är precis lika viktigt utanför klassrummet.

Skolledarskap är som allt ledarskap, att göra tankar gemensamma. Det är bara mycket svårare.

## 8. Källförteckning

- Alexandersson, Mikael (1994). *Metod och medvetande*. Göteborgs universitet
- Alvesson, Mats/Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur
- Aristoteles (2010). *Retoriken*. (Övers. Akujärvi, Johanna). Retorikförlaget
- Berg, Gunnar (1995). *I korstrycket – om rektorers roll i skolan*. Gothia
- Berg, Gunnar (2003). *Upptäcka och erövra frirummet – skolutveckling ett eget ansvar*. (Ur: *Skolutvecklingens många ansikten*. Red. Berg, Gunnar/Scherp, Hans-Åke. Forskning i fokus nr 15. Myndigheten för skolutveckling)
- Berg, Gunnar (2008). *Att förstå skolan – en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Studentlitteratur
- Brante, Tomas (2009). *Vad är profession? Teoretiska ansatser och definitioner*. Vetenskap för profession. Högskolan i Borås.
- Brännström, Maria (2008) *Bedömning och betygsättning – likvärdig, jämlik eller olik?* Malmö högskola
- Brüde Sundin, Josefin (2007). *En riktig rektor – om ledarskap, genus och skolkulturer*. Linköpings universitet
- Bruzelius, Lars/Skärvad, Per-Hugo (2000). *Integrerad organisationslära*. Studentlitteratur
- Bryman, Alan (2009). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Liber förlag
- Elmelund Kjeldsen, Jens (2008). *Retorik idag – introduktion till modern retorikteori*, Studentlitteratur
- Jensen, JW (2002). *Exploring preservice teacher thinking: a comparison of five measures*. ERIC: ED 464 956
- Johannesson, Kurt (2001). *Tala väl – 10 lektioner i retorik*. Norstedts Förlag Stockholm
- Johannesson, Kurt (2006). *Retorik eller konsten att övertyga*. Norstedts Förlag Stockholm
- Haglund, Björn (2003). ”Stimulated recall – några anteckningar om en metod att generera data”. *Pedagogisk forskning i Sverige* 2003/nr 3, s 145-147
- Hargreaves, Andy (2009). *Läraren i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur
- Hargreaves, Andy. Fink, Dean (2008). *Hållbart ledarskap i skolan*. Studentlitteratur
- Heide, Mats/Johansson, Catrin/Simonsson, Charlotte (2009). *Kommunikation och organization*. Liber förlag
- Hellspong, Lennart (2008). *Förhandlingens retorik – samtalskonst i arbete, skola och samhälle*. Studentlitteratur
- Keith, Marcia J (1988). *Stimulated recall and teachers' thought processes*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (17th, Louisville, KY, November 9-11)
- Kvale, S (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur

- Kjörup, Sören (1999). *Människovetenskaperna – problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. Studentlitteratur
- Lid Andersson, Lena (2009). *Ledarskapande retorik*, EFI, The Economic Research Institute
- Lindqvist Grinde, Janne (2008). *Klassisk retorik för vår tid*. Studentlitteratur
- Müllern, T/Stein J (1999). *Övertygandets ledarskap – om retorik vid strategiska förändringar*. Studentlitteratur
- North, Douglas (1993). *Institutionerna, tillväxten och samhället*. SNS Förlag
- Olsson-Jers, C (2010). *Klassrummet som muntlig arena – att bygga och etablera ethos*. Malmö högskola
- Persson, A, Andersson, G, Nilsson Lindström, M (2003). *Framgångsrika skolledare i spänningsfält och allianser*. (Ur: Anders Persson (red), *Skolkulturer*. Studentlitteratur
- Pierre, J (red) (2007) *Skolan som politisk organisation*. Kristianstad: Gleerup
- Rystedt, Rudolf (1993). *Retorik*. Studentlitteratur
- Sandberg Jörgen/Targama, Axel (2008). *Ledning och förståelse – ett kompetensperspektiv på organisationer*. Studentlitteratur
- Scherp, Hans-Åke/Scherp, Gun-Britt (2007). *Lärande och skolutveckling – ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad Universitet
- Sigrell, Anders (2008). *Retorik för lärare – konsten att välja språk konstruktivt*. Retorikförlaget
- Skolinspektionen (2010). *Rektors ledarskap – en granskning av hur rektorer leder skolans arbete mot ökad måluppfyllelse*. Rapport 2010:15
- Tiller, Tom (1997). *Den tänkande skolan*. Förlagshuset Gothia
- Ullman, Annika (1997). *Rektor – en studie av en titel och dess bärare*. HLS, Stockholm
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetikens principer*
- Yukl, Gary (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River: Prentice Hall
- Ärlestig, Helene (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools*. Umeå Universitet

## Övriga referenser

“The Breaking Point” (2001). *Band of Brothers ep7*. HBO.

<http://www.skolverket.se/sb/d/3534/a/6395#paragraphAn>

## 9. Bilagor

### 9.1 Bilaga 1 "Brev till informanter, inför intervju I"

"Hej!

Ett stort tack för att du vill ställa upp på en intervju till min undersökning. Jag vet att det är bråda dagar just nu och uppskattar att du tar dig tid!

Jag heter Håkan Ingvarsson och jobbar som lärare på S:t Petri skola sedan snart tio år. Det senaste året har jag påbörjat en magisterkurs i utbildningsvetenskap, inriktning skolutveckling, lärande och ledarskap. Jag har kommit att intressera mig för hur vi kommunicerar kring utvecklingsarbete i skolans värld, och då främst hur skolledare och lärare kommunicerar med varandra. Det är skolans kommunikativa ledarskap jag vill undersöka. Min undersökning bygger, utifrån en retorisk modell, på antagandet att tillit är en förutsättning för all form av kommunikation - tilliten till den/de som kommunicerar, till det som kommuniceras och till de känslor eller det engagemang kommunikationen väcker. Det är denna tillit i och till det kommunikativa ledarskapet som jag vill undersöka.

Metoden som jag använder mig av är kvalitativ och utgår i huvudsak från intervjuer med skolledare och lärare. För att nå ett djup i förståelsen av de kommunikativa förutsättningarna, intentionerna och upplevelserna vill jag genomföra intervjuerna vid två tillfällen - den första nu i juni 2010, och den andra under senhösten 2010 eller början av 2011. Varje intervju tar ca 30 min.

Undersökningens konfidentialitet är mycket viktig, och som informant är du givetvis anonym. Detta är så klart mycket viktigt! Samtliga intervjuer kommer självklart att avkodas.

Till sist vill jag kort nämna vad jag tänker utgå ifrån i intervjun. Inte för att du ska behöva förbereda dig, utan snarare för att vara förberedd på vilka tema som intervjun kommer att behandla. Inledningsvis vill jag att vi diskuterar skolledarens uppdrag, både generellt och specifikt, dvs både hur du uppfattar uppdraget allmänt och hur du uppfattar din skolledares uppdrag. Därefter riktar vi intervjun mot kommunikationen mellan skolledare och lärare. Även här först generellt och sedan mer specifikt i just er verksamhet. Avslutningsvis vill jag att vi diskuterar hur skolutvecklingsfrågor och skolutvecklingsarbete kommuniceras på din skola.

Min förhoppning är att vi ska kunna genomföra intervjun efter det att terminens rättnings- och bedömningskör är över, men innan vi går på sommarlov.

Igen, ett stort tack för din medverkan!"

## 8.2 Bilaga 2 "Intervjuguide intervju I"

### Intervju med skolledare

#### Uppdraget

Hur vill du beskriva skolledarens uppdrag?

Hur ser du på ditt specifika uppdrag?

#### Kommunikation

Beskriv hur du generellt ser på kommunikationen mellan skolledare och medarbetare. Hur ser "idealet" ut?

Beskriv hur du ser på kommunikationen mellan dig och dina medarbetare.

Hur kommunicerar du och medarbetarna huvudsakligen?

Hur upplever du kommunikationen mellan dig och dina medarbetare?

När fungerar kommunikationen? När fungerar den inte?

Finns det en tillit? Till det som kommuniceras? Till den som kommunicerar?

Motivation, engagemang i kommunikationen?

#### Utvecklingsprojekt och implementering

Hur tänker du kring implementering/styrning?

Beskriv det förestående utvecklingsprojektet

Hur initierades utvecklingsarbetet? Hur presenterades det?

Problem eller hinder i kommunikationen av projektet?

Finns/fanns det några kommunikativa intentioner/strategier?

### Intervju med medarbetare

#### Skolledarens uppdrag

Hur ser du generellt på skolledares uppdrag?

Hur ser du på just din skolledares uppdrag?

#### Kommunikation

Idealet, hur ser kommunikationen mellan chef-medarbetare ut?

Vad tänker du kring kommunikationen mellan dig och din chef?

Beskriv hur du upplever att din chef förhåller sig till sina medarbetare ur ett kommunikativt perspektiv.

Hur/På vilket sätt kommunicerar du och din chef huvudsakligen?

Hur ofta kommunicerar din skolledare med dig?

Upplever du att det finns intention/strategi/ambition (kommunikativt) från skolledarens sida?

Hur känner du inför att kommunicera med din chef/när din chef kommunicerar med er medarbetare?

När fungerar kommunikationen, när är den bra?  
När fungerar den inte? När är den inte bra?  
Känner du ett förtroende för din skolledare? Till det hon säger? Till henne?

### **Implementering**

Beskriv höstens utvecklingsarbete.  
Beskriv hur utvecklingsarbetet har initierats  
Hur har det presenterats?  
Varför ska ni genomföra utvecklingsarbetet?  
Vad har skolledaren sagt att detta utvecklingsarbete ska innebära?  
Hur känner du inför det skolutvecklingsarbete som är i faggorna?

## **8.3 Bilaga 3 "Intervju II – utskick och intervjuguide"**

”Hej!

Här kommer information inför iden andra intervjun. Som tidigare meddelats kommer jag vid denna intervju rekapitulera vad vi talade om vid den första intervjun. Därför har jag bifogat den transkriberade versionen av vår första intervju. Jag ser gärna att du läst igenom den till vi ses. Jag har också bifogat två delar ur den pilotstudie som den första intervjun låg till grund för. Här finner du dels en beskrivning av den retoriska analysmodell som jag använder mig av, dels en analys av från de första intervjuerna. Jag kommer att tillsammans gå igenom detta material i samband med intervjun. Delar av materialet presenteras nedan i syfte att förbereda och ge en förförståelse inför intervjun.

Guide för den andra intervjun:

Först går vi tillsammans igenom delar av den första intervjun. Vilka resonemang behöver utvecklas och förtydligas? Har de premisser som framgår i den första intervjun förändrats över tid?

Efter detta vill jag att vi tillsammans försöker fördjupa beskrivningen genom att titta närmre på de tillits-dimensioner som jag använder mig av min studie. I min analys utgår jag från tre retoriska dimensioner vilka alla är en förutsättning för att skapa tillit i kommunikationen. Vi ska i denna intervju titta närmare på var och en av dessa. (Modell och analys från intervju I finns bifogat.) Den första analysen av materialet visar på relativt stora brister sett till tillit. Men det är en mycket komplex bild som framträder. Det finns en misstro i samtliga delar av tillits-dimensionerna, till *de kommunicerande*, till *det som kommuniceras* och till *de känslor kommunikationen väcker*. Men det finns också en tilltro, en växande sådan. I samband med den andra intervjun kommer jag låta dig kommentera och reflektera kring mina tolkningar och analyser av de tillitsmarkörer som kom fram vid den första intervjun. Här följer tre exempel:

1. Ethos-dimensionen: De första intervjuerna visade på ett relativt stort mistroende mot skolledarskap generellt, men en växande tilltro tillskolledarskapet specifikt. Vad beror detta på? Har tilliten till skolledarens ethos (den eller de som kommunicerar) förändrats över tid? Ja, nej, varför? På vilka punkter? Ser tilliten olika ut beroende på kommunikativ situation?

2.Logos-dimensionen: Det nyligen introducerade utvecklingsprojektet beskrevs av samtliga informanter olika. Vid tiden för den första intervjun kan man alltså inte tala om en gemensam förståelse kring projektet. Min tolkning är att detta exemplifierar en bristande tillit till logos (innehållet i kommunikationen). Hur kan detta förklaras eller förstås? Var i det som kommuniceras brister tilliten? Var, mer specifikt, döljer sig bristen på gemensam förståelse?

3.Patos-dimensionen: Bristen på tillit till patos (känslor, engagemang, motivation) var också tydlig i den första intervjusterien. Samtliga informanter talade om en kultur eller en tradition av ifrågasättande och misstroende som genomsyrar organisationen och därmed också de kommunikativa förutsättningarna. Hur kan man beskriva dessa känslor mer specifikt? Vad är det man som medarbetare och skolledare egentligen känner? Går de att beskriva? Är dessa känslor starkare eller tydligare i vissa sammanhang?

Igen, ett mycket stort tack för din medverkan!”