

Utmaningen att ta vara på medarbetarnas analyser

ANNA HENNINGSSON-YOUSIF

SKOLLEDARES UTMANING ÄR TEMAT FÖR den Tankesmedja, vars arbete avrapporteras här. Detta är ett av forskarbidragen i rapporten och jag ska använda forskning och pågående utforskning tillsammans med lärarstudenter inom ramen för lärarutbildningen för att diskutera en av skolledarens utmaningar.

I forskning såväl som i vardagliga samtal framhålls återkommande betydelsen av att ledare lyssnar på sina medarbetare och att medarbetarna är insatta i och delaktiga i utvecklingen av den verksamhet de arbetar i. Inom skolorna gäller det kommunikationen mellan lärare-elever/barn, mellan lärare och ledare och mellan lärare och lärare. Utanför, men i nära anknytning till skolan kan man uppmärksamma kommunikationen mellan styrande och skola, förvaltning och skola, föräldrar och skola, media och skola, forskare och skola, medborgare och skola.

Vad är det som ska kommuniceras? Generellt menar jag att det handlar om erfarenheter av, uppfattningar om och analyser av vad skolan är till för, vad man gör där, hur arbetet lyckas, vilka effekter insatserna ger och i vilka sammanhang man betraktar skolan. För en ledare är det centralt att kommunicera kring dessa frågor inåt och utåt, det är en av utmaningarna.

Jag ska här diskutera och ge exempel på några olika bidrag från hur några lärare, skolledare och lärarstudenter uttrycker sin syn på skolan. Jag ska sedan resonera kring hur man som skolledare skulle kunna arbeta vidare med att utforska de egna lärarnas analyser. Artikeln grundas i mångårig forskning (HENNINGSSON-YOUSIF, 2003, HENNINGSSON-YOUSIF, 2006, HENNINGSSON-YOUSIF & VIGGOSSON,

2006, HENNINGSSON-YOUSIF, 2010, HENNINGSSON-YOUSIF, 2011) kring hur aktörer resonerar om skolans sammanhang, mening och den egna insatsen där.

Allra först ska jag dock anknyta till ett konkret exempel från hur vi³ som lärareutbildare sedan några år arbetar med att förbereda lärarstudenter för deras utforskande och utvecklande insatser som lärare. Vi ber dem att genomföra ingående intervjuer med lärare, som bandas, skrivs ut och analyseras och som sedan ligger till grund för framtagande av utvecklingsstrategier. De områden som studenterna ställer frågor kring är:

- Vad läraren är intresserad av att utveckla i sin undervisningsgrupp/ barngrupp och hur hon arbetar med detta?
- Hur den som intervjuas ser på sin egen utveckling som pedagog?
- Vad hon menar behöver utvecklas på den egna skolan .
- Vilka erfarenheter läraren har av hur skolutvecklingsarbete bedrivits?

Det som framhålls mycket tydligt av lärarstudenterna under hösten 2011, är behovet av att lärarna är öppna och samtalar/samarbetar med varandra samt en god kommunikation mellan lärare och ledare.⁴

Arbetet med att förändra skolan kan definieras som pedagogiskt arbete⁵. Stat och kommun avser att påverka framförallt lärarna att ändra sitt arbete så att det stämmer bättre med det som uttrycks i olika styrdokument. Det rör sig om omfattande pedagogiska processer på den nationella nivån, den kommunala nivån och den lokala. Vad processerna leder till hänger samman med hur aktörerna uppfattar vad processen handlar om och i vilket sammanhang de ser den. Hur de bidrag, som de som berörs av processen kan ge, tas tillvara är avgörande för processens värdighet. För att kunna ta tillvara dessa bidrag behöver alltså människors analyser och berättelser efterfrågas och utforskas. Detta, menar jag gäller i de vardagliga sammanhangen, i reformarbete, i kontinuerligt utvecklingsarbete mm. Om en förändringsprocess ska vara av värde, menar jag är avhängigt av huruvida

3. Detta sker i kursen Skolutveckling inom det korta lärarprogrammet (90hp), där studenterna först skriver sina pedagogiska kapital, går vidare med att intervju en lärare, för att sedan i ett fiktivt arbetslag utarbeta en väl övervägd strategi för någon form av utvecklingsinsats. Arbetet bedrivs tillsammans med Haukur Viggósson sedan 2006.

4. Detta framkommer ur distansstudenters lärarintervjuer från olika delar av landet.

5. Skolperspektiv

aktörerna i processen kan ta hänsyn till varandras analyser. Detta gäller oavsett om förändringsinitiativ kommer ”uppifrån” i form av beslut om nya läroplaner t ex eller om de utgår från och är grundade i lärares bedömningar av vad som behöver utvecklas.

Om man tänker sig att arbetet med att utveckla skolan är en pedagogisk process (HENNINGSSON-YOUSIF, 2003), får det konsekvenser. Som pedagoger vet vi ganska väl att det är av betydelse hur de vi möter i pedagogiska situationer uppfattar vad den pedagogiska insatsen handlar om. Vi vet att det är av betydelse hur deltagarna själva tänker och vilka erfarenheter de har. I pedagogiska sammanhang talas det ofta om att man behöver möta den som utbildas ”där hon befinner sig.” Hur gör man då det? Skolledare har ju flera möjligheter, varav medarbetarsamtalet kanske är det tydligaste exemplet.

Jag ska här ge exempel på försök att få del av olika skolaktörers perspektiv och analyser som genomförts i forskning under perioden 2002–2011. Den beskrivning jag gett när det gäller utgångspunkter, antaganden och inriktning på forskningsarbetet liknar den livsvärldsansats utifrån den fenomenologiska teorin som Bengtsson (1999) redovisar. Utmärkande för livsvärldsansatsen är att den utgår från tillvarons komplexitet och från att verkligheten utgörs av livsvärlden. Världen är vad den är bara i förhållande till livet och livet är bara vad det är i förhållande till världen. En annan beröringspunkt är den forskarsats som inriktar sig på demokratiska kunskapsprocesser (HOLMSTRAND & HÄRNSTEN, 2003).

I de många intervjuer som jag har genomfört med olika aktörer i utbildningssystemet, och då framförallt i skolan, har jag funnit att möjligheterna till kombinationer av synpunkter och analyser tycks vara oändligt (HENNINGSSON-YOUSIF, 2003). Det är sällan förutsägbart hur en intervju person kommer att besvara nästa fråga i en intervju. Intervjumaterial kan analyseras på andra sätt än att t ex kategorisera de intervjuades svar utifrån livsåskådningstillhörighet, politisk ideologi, kön, klass, utbildningsbakgrund, personlighetstyper osv. Sådana olika kategoriseringar behöver med andra ord kompletteras och överskridas när det gäller att försöka fånga in och beskriva vad olika aktörer fokuserar i skolan. Detta synsätt ligger till grund för de olika försök att fånga in olika sätt att resonera om skolan som redovisas här mycket kortfattat. Tanken är att du som skolledare kanske kan ha nytta av och inspireras att fördjupa ditt eget sätt att utforska

dina medarbetares perspektiv och tillgodogöra dig deras analysbidrag då ni arbetar tillsammans.

Illustrationer och skisser från tre studier:

I det följande ska jag ge exempel på försök att fånga och illustrera hur lärare, skolledare och skolpolitiker ser på skolan. Följande perspektiv har studerats:

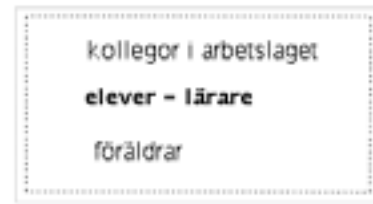
- hur man som lärare respektive kommunal skolpolitiker ser på vem som har att göra med det som pågår i klassrummen där elev och lärare är i centrum (samtidarum och händelserum).
- vad man som kommunal skolpolitiker och lärare framförallt riktar in sig på när det gäller skolan (fokusbilder).
- hur skolledare på några av en lärarutbildnings partnerskolor ser på den egna skolans roll i förhållande till lärarutbildningen i stort och till skolutveckling (skisser bl a).
- hur en grupp grundskollärare ser på lärarstudenters situation, behov och lärarutbildningen och den egna insatsen i lärarutbildningen (skisser bl a).

FÖRSÖK 1: *Lärare och skolpolitiker skissar sina samtida- och händelserum*

Med begreppen *samtidarum* och *händelserum* (rumsmodellen) har jag illustrerat vem och vad en intervjuad person (t ex lärare eller skolpolitiker) menar har att göra med det som försiggår i undervisningen. Rumsmodellen kom till som en illustration av en analys av hur relevanta eller snarare perifera t ex skolpolitikernas skolplaner upplevdes vara av sju grundskollärarstudenter (HENNINGSSON-YOUSIF, 1997).¹ Denna rumsanalys utvecklades senare till ett intervjuverktyg i en studie (LoP-STUDIEN, 2003¹) med lärare i grundskolan och gymnasieskolan samt kommunala skolpolitiker i fyra svenska kommuner, sammanlagt 33 personer. I studien fördes ingående samtal med politikerna och lärarna och rumsverktyget användes i slutet av intervjuerna för att fånga upp och illustrera hur de intervjuade vid forskningstillfället såg på det sammanhang de arbetade i respektive styrde. De intervjuade ombads att skissa på ett A4 ark vilka och vad som har att göra med det som pågår i skolan. Utgångspunkten var *lärare-elev/er* som vi placerade i centrum på A4 arket.



FIGUR 1. *Läraren Monas rum*



FIGUR 2. *Läraren Gunnels rum*

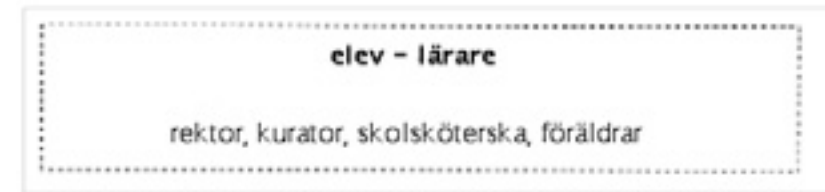
Olika händelser (stora och små), människor eller fenomen kan upplevas som mer eller mindre relevanta för det man arbetar med. I figur 1 har gymnasieläraren Mona tecknat ett omfattande sammanhang (händelserum och samtidarum) runt undervisningen. Figur 2 visar hur grundskolläraren Gunnels tecknat sitt sammanhang (händelserum och samtidarum) runt undervisningen.

Vad dessa två sätt att beskriva det egna sammanhanget runt undervisningen innebär för respektive lärares pedagogiska arbete framgår bara delvis av intervjuerna. Mona berättade om ett tidigt engagemang för "tredje världen" och tycktes vara djupt involverad i olika utvecklingsarbeten. Huruvida Gunnels och Monas insatser med eleverna i skolan skilde sig åt och vilka tankar Gunnel nystar upp utifrån de två parterna hon placerat centralt i sitt rum; föräldrar och kollegor i arbetslaget framgår inte av denna enda studie. Vi får ett intryck av "vidden" i respektive lärares rum, men vi vet inte mycket om "djupet" i dem. Vidden i rummen antyder vad man uppmärksammar och på något sätt räknar in i sitt sammanhang då man arbetar i skolan. Djupet rör vad man uppmärksammar och på något sätt tar hänsyn till när det gäller händelsers bakgrunder och framväxter respektive personers bakgrund och analyser.

Gunnel kanske är väl införstådd med hur kollegerna i arbetslaget arbetar och hur de analyserar sin uppgift. Hon är kanske likaså väl förtrogen med hur elevernas föräldrar resonerar om skolan och sin egen roll där, osv. Mona tycks ha gjort en analys av skolans möjliga roll i ett större globalt sammanhang. I exemplet från två skolpolitiker skiljer sig rummen också åt. Astrids rum blev omfattande. Politikern Hans' rum blev mer koncentrerat.



FIGUR 3. *Politikern Astrids rum*



FIGUR 4. *Politikern Hans' rum*

I LoP-studien visade det sig att inget rum var identiskt med något annat. Skolpolitikernas rum varierade kraftigt sinsemellan liksom lärarnas gjorde det. Jag tänker mig att du som skolledare tillsammans med dina lärare, kan pröva att använda dig av den här enkla metoden. En mängd A4 ark med skissade rum utlagda på ett bord borde kunna vara till nytta för diskussioner om sammanhanget runt den pedagogiska verksamheten.

FÖRSÖK 2: *En analys av lärares och skolpolitikernas fokus i skolan illustreras av fokusbilder*

I den ovan nämnda LoP-studien med lärare och skolpolitiker (2003) skapades även en modell för att illustrera vad man som lärare eller skolpolitiker *framförallt* och *här och nu* riktar in sig på då man talar om och tänker på skolan, **fokusbildsmodellen**⁶. När jag analyserade det omfattande intervjumaterialet från de 33 skolpolitikerna och lä-

6. Fokusbildsmodellen har tidigare presenterats som aspektbildsmodellen (Henningsson-Yousif, 2003), men har utvecklats under åren.

rarna fann jag att dimensionerna *inriktning* och *område* framträdde. Jag kunde särskiljt urskilja tre inriktningar i resonemangen:

- Inriktningen Bortom, då den intervjuade talar om vad man ska uppnå i eller med skolan, i ett längre perspektiv.
- Inriktningen Konkret här och nu, då den intervjuade talar om hur man arbetar och arrangerar undervisningen och arbetet i skolan.
- Inriktningen Agerande, då den intervjuade talar om hur barnen eller lärarna agerar och blir bemötta.

Notera att fokusbilderna inte skapats för att kategorisera människor, de är avsedda att tvärtom försöka fånga och illustrera något av det komplexa som ryms hos var och en. Det som visade sig i denna analys var att ingen fokusbild blev identisk med någon annan. Människors fokusbilder är inte statiska, de skiftar troligen över tid. Fokusbilderna blir grova förenklingar av komplexa fenomen, men kan ändå betraktas som utgångspunkter för diskussioner om skolans mening och sammanhang. Kanske kan du som skolledare pröva att använda fokusbilder då ni diskuterar era analyser av skolan.⁷

Här nedan återges den fokusbild som framträdde i en analys av intervjun med skolpolitikern Astrid. Hon riktade framförallt in sig på hur man bemöter och förhåller sig till varandra i och kring skolan, dvs hur man agerar som människa, lärare, politiker, medborgare och hur man blir bemött i dessa sammanhang. Man kan också se att hon var särskilt inriktad på åt vilket håll samhället borde utvecklas. Det som betecknas som *Bortom* i matrisen. Hon har däremot inte uppehållit sig så mycket vid *Här och nu* inriktningen.

Område →	Det personliga	Skolan	Skolförändringen	Samhället
Inriktning ↓				
Bortom				X
Konkret här och nu				
Agerande	X	X	X	X

FIGUR 5. Politikern Astrids fokusbild omformulerad från ursprungsbilden i Henningsson-Yousif, 2003.

7. Se vidare (Henningsson-Yousif, 2003, samt tankesmedjans hemsida.)

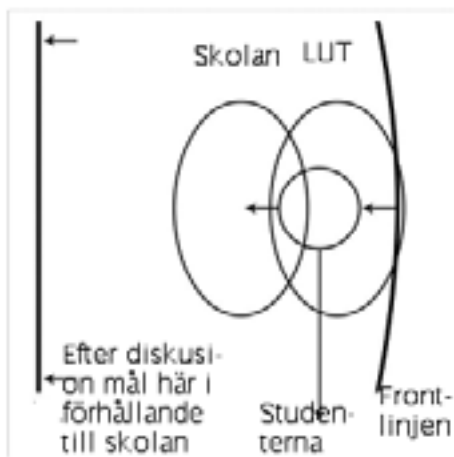
Fokusbildsmallen har under åren utvecklats beroende på vilka sammanhang den använts i och vilka grupper som prövat den. I bilaga 1 finner du en fokusbildsmall för skolledare som du kan pröva att fylla i. Du kan pröva att kryssa för de inriktningar och områden som du framförallt fokuserar just nu. Det är ganska vanligt att man bedömer allt som lika viktigt och att man menar att allt hänger ihop. Försök ändå att fundera på vad som är mest angeläget just nu. Vad du koncentrerar ditt intresse och ditt arbete på för tillfället.

De två olika modellerna som redovisats ovan, rummen och fokusbilderna har rört synen på skolans sammanhang och vad man riktar in sig på i där. I nästkommande exempel handlar det om en specifik relation, nämligen den mellan lärarutbildningens praktikskolor och lärarutbildningen i stort när det gäller skolutveckling och utbildning av lärare.

FÖRSÖK 3: Några partnerskolledares skissar på relationen mellan den egna skolan och lärarutbildningen

Denna studie inspirerades av ett försök i några av lärarutbildningens praktikskolor som rörde lärarstudenters bidrag i skolornas utvecklingsarbete (Henningsson-Yousif & Viggósson, 2003). Vi fann bl a att lärarna på de tre praktikskolorna i många stycken saknade tilltro till sin egen utvecklarförmåga och var osäkra på sitt lärarutbildarmandat i förhållande till campusdelen av lärarutbildningen. I rapporten Skissbok för utvecklingsbenägna (2006) finner du skisser som en grupp partnerskolledare gjort över hur de ser att den egna skolan förhåller sig till lärarutbildningen. Du skulle kunna pröva att göra en egen skiss av detta förhållande och då framförallt utifrån perspektivet utveckling av skolan/förskolan.

Skolledaren Robert skissar på var den egna skolan finns i förhållande till lärarutbildningen när det gäller att ligga i frontlinjen av utvecklingen.



FIGUR 6. Roberts skiss



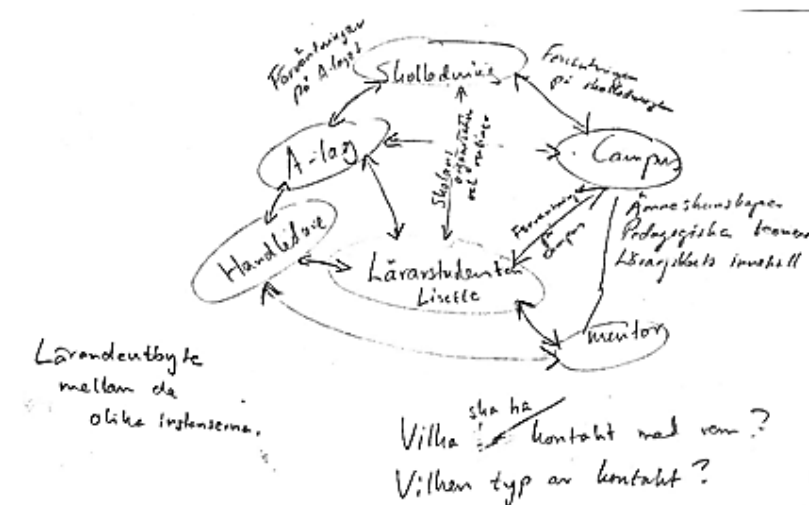
FIGUR 7. Evas skiss

Skolledaren Eva skissar på ett skolsamhälle där även lärarutbildningen ingår, även om campusdelen finns i ett speciellt hus. Flera av skolledarna är kritiska till den egna lärarutbildningen, men de hyser ändå viss tilltro till eller förhoppning att lärarutbildningen går i tåten för utvecklingen av skolan och utbildningen av lärare. "Visst har vi mycket i skolan att komma med, men deras uppgift på lärarutbildningen är att vara i framkanten", resonerar några av skolledarna. Kanske skulle ni som skolledare inom er ledningsgrupp t ex ha glädje av att skissa er syn på av var kompetens, initiativ och ansvar för utveckling av skolan/förskolan ligger?

FÖRSÖK 4: En grupp grundskollärare skissar sin syn på lärarstudenters situation och vad de själva kan bidra med

Liksom i studien med partnerskolledarna rör denna studie relationen mellan skola och campus. Mitt intresse i denna studie var att lyssna in och ta tillvara en grupp verksamma grundskollärares analyser av vad en blivande och/eller en nyutträd lärare behöver för att kunna arbeta som lärare. Jag var nyfiken på hur lärarna resonerar kring vad de själva kan bidra med i förhållande till campusutbildarnas bidrag (HENNINGSSON-YOUSIF, 2011). Studien genomfördes som en rad samtal kring olika teman med skissande som utgångspunkt för samtalen. Jag ska ge två exempel på skisser från denna studie. (Lisette använde vi som namn på en tänkt lärarstudent.) Läraren Per skiss illustrerar hur han ser på lärarstudentens situation. Läraren Sandras skiss illustrerar hur hon tänker sig en ideal lärarutbildning.

Läraren Per skissar alla parterna i en kedja runt Lisette, där det finns förväntningar mellan t ex skolledning och arbetslaget respektive skolledningen och campus. Skolledningen hamnar i fokus som en viktig organiserande instans i det hela. Lisette har relationer med arbetslaget på partnerskolan, campus, mentorn och handledaren. I skissen ställs frågorna; Vilka ska ha kontakt med vem? Och Vilken typ av kontakt ska det röra sig om?



FIGUR 8. Läraren Pers skiss över en lärarstudents situation.

Läraren Sandra låter ämneskunskaper, praktik och utbildningen på campus haka i varandra. De täcker ett gemensamt område. I centrum har Sandra ritat in en liten figur – lärarstudenten. Runt varje område har Sandra noterat områdets innehåll. I anslutning till respektive område finns en text som beskriver vad man ska göra och hur man organiserar och rollfördelar arbetet. Sandra tänker sig att studenten ska ha en fast handledare på lärarutbildningen och den handledaren har tät kontakt med den mentor man har på sin verksamhetsförlagda tid (vft). Sandra tänker sig att lärarutbildningen skickar med studenten olika uppdrag, olika moment som ska utföras.



FIGUR 9. Läraren Sandras skiss över en ideal lärarutbildning

I skisserna och kommentarerna runt dessa framkommer lärarnas bedömningar av vad en lärare behöver och vilken situation framförallt lärarstudenten befinner sig. Kanske kan några av dina medarbetare prova att uttrycka sin tankar kring vad en lärare behöver genom att skissa på A3 blad som ni sen använder som utgångspunkt för samtal?!

Illustrationsmöjligheter och pedagogiskt kapital

En nyckelfråga för ledare av skola och förskola är att utforska de egna medarbetarnas sätt att se på förskolan/skolan och den egna uppgiften där. Mitt bidrag till detta arbete är att delge exempel på metoder att få del av lärarnas analyser och uttryck. De exempel som presenterats här rör:

- illustrationer av vad man fokuserar i skolan och i vilket sammanhang man allmänt ser arbetet i skolan
- skolledares perspektiv på relationen mellan den egna skolan och lärarutbildningen framförallt när det gäller utveckling av skolan
- grundskollärares bedömningar av lärarstudenters situationer och behov samt arbetsfördelningen inom lärarutbildningen mellan campus och partnerskolor

Jag menar att dessa skisser tydligt visar exempel på olika infallsvinklar som finns på skolan, dess mening och sammanhang. Detta är en självklarhet i sig, men frågan är hur man som pedagog eller ledare kan uppmuntra, få del av och nyttiggöra dessa olika perspektiv och analyser. Arbetsättet att skissa sina perspektiv och sammanhang och förklara hur man som lärare och ledare anser att saker och ting hänger ihop i och kring skolan kan användas mycket medvetet och systematiskt för att nå djupare i diskussionerna. Det är inte ovanligt att göra mindmaps då man arbetar med idéer och visioner. Men alla är inte bekväma med att skissa. Då kan man prova att skissa två och två eller i grupp. Eller kanske bara försöka sig på fokusbilderna som de presenterats här eller i någon annan variant som passar din verksamhet bättre.

Avslutningsvis vill jag lyfta fram ytterligare några begrepp som kan vara användbara i det gemensamma utforskandet av din och dina medarbetares analyser av skolans respektive förskolans mening och sammanhang; *pedagogiskt kapital*, *förhoppningar* och *dimsfärer*.

När lärare bidrar med sina analyser av skolan kan man också säga att de använder sina pedagogiska kapital. Det pedagogiska kapitalet är det som framträder då vi reflekterar över våra livsprocesser och vad som tycks vara relevant för den pedagogiska situationen just nu. Pedagogiskt kapital kan definieras som de mentala och känslomässiga tillgångar och kompetenser individen har att använda sig av i framfö-

rallt pedagogiska sammanhang (HENNINGSSON-YOUSIF & VIGGÓSSON, 2009, VIGGÓSSON, 2011, HENNINGSSON-YOUSIF, 2011). Pedagogiskt kapital kan ses som uppsamlade subjektiva livserfarenheter som medvetet eller omedvetet appliceras i t ex lärarstudentens utbildning⁸ eller lärares yrkesutövning både som praktiskt görande och mental inställning. Det pedagogiska kapitalet är varken positivt eller negativt.

Att fråga efter lärares pedagogiska kapital innebär att man uppmärksammar och erkänner deras bidrags värde. Det ger möjlighet att ta tillvara lärarnas förmågor och erfarenheter som bidrag till och utveckling av skolan. Tanken är att alla människor i varje stund har ett pedagogiskt kapital och att det kan uttryckas och användas som bidrag till det egna och det gemensamma. En konsekvens av denna syn är att det pedagogiska kapitalet inte behöver ha ett visst innehåll eller ha förvärvat på ett särskilt sätt, det som finns det finns och det har en betydelse i sig. Människan har en plats bland andra människor ”*på tvärs af kultur og historie*” (HOSTRUP LARSEN, 1987).

I vissa sammanhang kan det viktiga vara att försöka förklara varför människor tänker som de tänker. För en ledare kan det vara viktigt då hon har svårt att förstå sig på en medarbetares agerande t ex. Men det finns andra situationer då fokuseringen på orsakerna till varför en människa resonerar som hon gör kan utgöra ett hinder. ”*Hon tänker så därför att hon är sådan och har varit med om det och det*”, stänger snarare än öppnar perspektiven då vi behöver varandras bidrag i en lägesanalys t ex. I det sammanhanget behöver vi istället utmana vårt vaneseende och våra förutfattade meningar om varandra (EHN & LÖFGREN, 2001).

Vi lever i ett tillstånd av förhoppningar. I vårt komplexa samhälle behöver vi utgå från och förlita oss på att det vi planerat och försökt att organisera fungerar. Politiker hoppas och agerar ’som om’ de förstår påverka skolan (HENNINGSSON-YOUSIF, 2006). Man kan associera till Giddens (1997) som i en diskussion kring abstrakta systems bräcklighet skriver att: ”*Tillit flyter ofta samman med pragmatiskt acceptande: det är en sorts ’kohandel’ som individen bedriver med modernitetens institutioner*”, s 33. Förhoppningar kan glida över i

8. Vi har arbetat med pedagogiskt kapital i kurser sedan 2007 och vid det här laget har flera hundra studenter skrivit sina kapital, framförallt inom lärarutbildningen, men även inom fristående kurser och magisterkurser.

förväntningar och förväntningar kan omärkligt glida över i förgivettaganden. Och kanske kan en hel del åstadkommas och frammanas utifrån förväntningar, om inte annat så som placeboeffekter. Om vi arbetar och handlar i ett tillstånd av förgivettaganden utan att egentligen ha tagit reda på förutsättningarna för våra insatser, eller ens resultatet av dem, då famlar vi oss fram. Vi bygger vår verksamhet i en atmosfär av ofta oformulerade överenskommelser och vaga antaganden. Man kan tala om dimmor, sfärer av dimma. Detta är ett spännande område ”*Seltsam im Nebel zu wandern*” diktade Hermann Hesse (1911). Man kan tala om åtminstone två viktiga dimsfärer. *Dels* den dimsfär där det som lärare och skolledare vet, har erfarit och analyserat dvärls och *dels* den dimsfär där förgivettagna, outtalade och outredda ansvarsfördelningar och uppdragsuppfattningar finns.

Om man inte riktigt vet då får man väl låtsas. Men att låtsas kan sluka mycket energi, energi som behövs till bättre saker. Jag har här föreslagit att vi ger oss in i dimsfärerna med nyfikenhet och ödmjukhet. Och kanske trots allt som en ren överlevnadsstrategi. Skolan återspeglar de motsättningar, paradoxer och kompromisser som finns i samhället och mellan och inom oss människor. Det gör det till en mycket avancerad uppgift att arbeta där. Och i det läget där vi finns nu kan det vara så att en rimliga åtgärd är att vi vänder oss till varandra för att noga ta reda på vilka analyser som finns och som var och en kan bidra med.

I sin senaste bok skriver den erfarna ledarforskaren Michael Fullan, 2011 ”*You can’t find the answers outside yourself – you have to start inside and look for the best external connections to further develop your own thinking and action.*” Och vidare ”*Research, theory, and management books are at best an input, at worst they are misleadning, and great timewasters.*” I dessa två citat konstateras det självklara och centrala. Vi som pedagoger och ledare äger erfarenhet, kunskap, kompetens och analysförmåga. Vi har våra pedagogiska kapital. Vi kan dock behöva medvetandegöra oss själva och varandra om det vi har att bidra med och konfrontera våra insikter med andras perspektiv och formuleringar. Dessa perspektiv och begrepp skapas och återskapas i forskningen, i litteratur, media osv.

Forskare arbetar sen länge med att skingra dimmor, även om de ibland snarare tycks lägga ut nya dimridåer över det till synes uppenbara. Vi kan behöva både forskarnas och våra egna analyser, vokabulär

och bilder. Vi behöver helt enkelt varandras analyser för att kunna hantera vårt ansvar och våra insatser. Det är den omedelbara anledningen att ge sig in i dimsfärerna. Andra grundläggande skäl rör övertygelsen att i ett samhälle är det just efterfrågan på och tillvaratagandet av människors analyser och uttryck som utgör fundamentet för och definitionen av en demokrati. En atmosfär av öppenhet, ödmjukhet och prestigelöshet bortom alla positioneringar och yrkesroller.

Referenser

- Bengtsson, Jan. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Bengtsson, J. (red): *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar. (2001). *Kulturanalyser*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Fullan, Michael. (2011). *Change Leader. Learning to do what matters most*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Giddens, Anthony. (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Henningsson-Yousif, Anna. (2003). *Skolperspektiv. Utveckling av redskap för analys av politikernas, lärares och elevers resonemang om skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 100.
- Henningsson-Yousif, Anna. (2006). Skissbok för utvecklingsbenägna. Rapport från projektet Skolledaren, skolutvecklingen och de blivande lärarna. Malmö högskola, *Rapporter om utbildning*, 5.
- Henningsson-Yousif, Anna. & Viggósson, Haukur. (2006). Lärarstudenters bidrag i skolutvecklingen. Förutsättningar och reaktioner. *Educare Vetenskapliga skrifter Nr 5 2006*. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Henningsson-Yousif, Anna. & Viggósson, Haukur. (2008). *Tillgodogörandet av pedagogiskt kapital i lärarutbildningen*. Konferensbidrag. Den 10:e nordiska lärarutbildningskongressen : Relationen mellan lärarutbildning och skolutveckling, den 21-24 maj 2008, Reykjavik, Island.
- Henningsson-Yousif, Anna. (2010). *Blåkulla tur och retur. Ett lärarlags utbildningsarbete*. Malmö högskola: Lärarutbildningen. Rapport om utbildning 4/2010.
- Henningsson-Yousif, Anna. (2011). Lärares bidrag i lärarutbildning, Malmö högskola: Lärande och samhälle. *Rapporter om utbildning* 2.
- Hesse, Hermann (1911) ”Unterwegs”.
- Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla. (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan*. En kritisk granskning. Forskning i fokus, nr 10. Myndigheten för skolutveckling.
- Hostrup Larsen, Hanne. (1987). *Tegneterapi*. Lund.
- Viggósson, Haukur (2011). *Pedagogiskt kapital – ett begrepp under utveckling*. I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 16, nr 1. Göteborg.