



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Vad är pedagogiskt ledarskap?

Rektorer i grundskola,  
med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog,  
ger innebörd och mening åt begreppet  
pedagogiskt ledarskap

Susanne Sjöstrand- Lorenzatti

D-uppsats:	10 p (15 hp)
Program och/eller kurs:	Fördjupningskurs 2, PES810
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2008
Handledare:	Jan Nylund
Examinator:	Margreth Hill

## Abstract

Titel:	<i>Vad är pedagogiskt ledarskap?</i> Rektorer i grundskola, med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog, ger innebörd och mening åt begreppet pedagogiskt ledarskap.
Författare:	Susanne Sjöstrand-Lorenzatti
Sidantal:	59
Typ av arbete:	D - uppsats (10 p)
Handledare:	Jan Nylund
Examinator:	Margreth Hill
Program:	Pedagogik med inriktning mot utbildningsledarskap, Göteborgs universitet
Nyckelord:	Pedagogiskt ledarskap, skolutveckling, erfarenhetslärande

---

I studien *Lärares tankar om skolledare*, Sjöstrand-Lorenzatti (2005) var slutsatsen att lärare ville ha tydliga pedagogiska ledare som verkade nära dem i det dagliga arbetet. Denna uppsats är en uppföljning på ovanstående arbete med den skillnaden att frågan nu ställdes till rektorer om deras syn på vad det innebär att vara pedagogiska ledare.

Förhållandet mellan rektorers uppdrag som pedagogiska ledare och deras ansvar för verksamheten som helhet med administrativt arbete, personal- och arbetsmiljöansvar diskuteras som en faktor i studien. Att arbeta som rektor i grundskola med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog kan innebära ifrågasättande och legitimitetsproblem i yrkesutövningen. Bakgrundens betydelse var därför ytterligare en intressant faktor att fördjupa inom studiens ram.

Syftet med underökningen var att undersöka vilken innebörd och mening rektorer i grundskola, med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog gav begreppet pedagogiskt ledarskap. Frågeställningarna sökte besvara frågan och ringa in kärnan i begreppet; vad pedagogiskt ledarskap egentligen innebär och vad pedagogisk ledning i grundskola egentligen ska åstadkomma. Som ytterligare en dimension var frågan i vilken mån rektorers tidigare erfarenheter påverkade sättet att leda och hur de själva upplevde att resultatet av ledarskapet påverkades av deras bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog.

Tillvägagångssätt för studien var att samla in det empiriska materialet genom intervjuer gjorda med föreställningskartor. Metoden innebar ett sätt att kartlägga och därigenom synliggöra de intervjuades tankar om sitt arbete och de föreställningar informanterna hade om pedagogiskt ledarskap i förhållande till sin roll som rektor. Intervjuer genomfördes med 7 rektorer i grundskola åk. F – 5/6, med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog. Teoridelen skrevs parallellt med bearbetning av insamlade data och studien formas av en abduktiv ansats.

Resultatet visar att pedagogiskt ledarskap innebär att forma en organisation som ger förutsättningar för möten mellan pedagogerna med varierande former för reflektion och gemensamt lärande, utifrån uppsatta mål. Aktivt stöd från verksamhetsledningen och administrativ avlastning är en förutsättning för genomförandet. Meningen med det pedagogiska ledarskapet är att arbeta för fördjupad insikt om det pedagogiska uppdraget hos pedagogerna så att de inspireras att utveckla sitt arbete med elevernas lärande och utveckling. Erfarenhet och bakgrund som förskollärare stärkte informanterna i deras uppdrag som pedagogiska ledare.

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b>	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b>	<b>2</b>
<b>1 Inledning</b>	<b>4</b>
<b>2 Syfte</b>	<b>5</b>
2.1 Frågeställningar	5
<b>3 Forskning om pedagogiskt ledarskap</b>	<b>5</b>
3.1 Perspektiv på pedagogiskt ledarskap	6
3.1.1 Ledarskap i en lärande organisation	6
3.1.2 Ledarskap för kontinuerlig utveckling och inläring	7
3.1.3 Didaktiskt ledarskap	8
3.1.4 Transformativt ledarskap	9
3.2 Uppdraget	9
3.2.1 Grundskola, förskoleklass och fritidshem	9
3.2.2 Förskola	10
3.2.3 Integrering av förskola och skola	10
3.3 Samarbete	11
3.4 Skolutveckling	12
3.4.1 Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling	12
3.4.2 Framgångsrika skolor	13
3.4.3 Skolutveckling i Europa	14
3.5 Lärande av erfarenhet	14
3.5.1 Lärprocess	14
3.5.2 Lärotriangel	15
3.5.3 Personligt engagemang	16
3.6 Dilemman i rektorsrollen	17
<b>4 Kunskapsteoretisk ansats</b>	<b>18</b>
<b>5 Metod</b>	<b>20</b>
5.1 Föreställningskartor	20
5.2 Urval	21
5.3 Beskrivning av informanterna	21
5.4 Datainsamling	21
5.5 Bearbetning av data	23
5.6 Tillförlitlighet	25
<b>6 Resultatredovisning</b>	<b>26</b>
6.1 Resultat	28
6.1.1 Uppdrag	29
6.1.2 Struktur	33
6.1.3 Förhållningssätt	37
<b>7 Analys</b>	<b>42</b>

<b>8 Diskussion</b>	<b>45</b>
8.1 Resultat i förhållande till forskningsgenomgången	45
8.2 Vad är pedagogiskt ledarskap?	49
8.2.1 Organisationen som helhet, stöd från ledning och kolleger	49
8.2.2 Personliga förutsättningar	50
8.2.3 Erfarenhet och utbildning	50
8.3 Slutsats	51
8.3.1 Pedagogiskt ledarskap innebär att skapa former för reflektion	51
8.4 Reflektioner över tillvägagångssätt	52
8.5 Förslag till fortsatt forskning	53
8.6 Avslutande ord	54
<b>Referenser</b>	<b>55</b>
<b>Bilaga A</b>	<b>57</b>
<i>Intervjuguide</i>	57
<b>Bilaga B</b>	<b>58</b>
<i>Brev till rektorer</i>	58
<b>Bilaga C</b>	<b>59</b>
<i>Rektorernas ansvarsområden, år som rektor och bakgrund</i>	59

# 1 Inledning

Bakgrunden till detta arbete utgår från de slutsatser som framkom i samband med C-uppsatsen *Lärarens tankar om skolledare*, Sjöstrand-Lorenzatti (2005). Lärarna i studien efterlyste skolledare som tog ansvar för samordningen av den pedagogiska verksamheten och som medvetet arbetade för lärarnas professionella utveckling. Slutsatsen var att lärarna ville ha tydliga pedagogiska ledare som verkade nära dem i det dagliga arbetet. Lärarna ville också ha mer tid till samtal både med kolleger och skolledning och de ville vara delaktiga i utformningen av sin egen kompetensutveckling. Denna uppsats kan därför ses som en uppföljning på detta tidigare arbete med den skillnaden att frågan nu ställs till rektorer om deras syn på vad det innebär att vara pedagogiska ledare.

Intresset för denna del av skolans verksamhet har formats under de år jag nu studerat pedagogik med inriktning mot utbildningsledarskap vid Göteborgs universitet. De erfarenheter jag bär med mig sedan utbildningen till förskollärare i slutet av 70-talet, arbete på daghem/förskola och senare på skola är den bas som jag i många fall relaterar min tankar till. Som förskollärare i skolan väcktes mitt intresse för vilka processer som leder till utveckling av verksamheten och under vilka förhållanden skolledaren skapar former för dialog och samverkan mellan pedagogerna. Skillnaden mellan mina erfarenheter från förskolans kultur och de upplevelser jag fick när jag kom till skolan och dess kultur, gjorde att jag blev intresserad av att utforska skolans område mer ingående. Samtidigt har jag fått insyn i skolledarrollen genom att under en period arbeta som biträdande rektor på min F-5 skola, som en del av förskollärartjänsten, samt genom mitt nuvarande arbete som rektor för förskola. De erfarenheter jag fått genom dessa uppdrag har påverkat mig och min syn på vad det innebär att ha ansvar för en hel verksamhet.

Under den senaste 5 års - perioden har jag, genom min arbetsgivare, deltagit i PBS - Problembaserad skolutveckling genom Karlstads universitet, (Scherp 2003). Med utgångspunkt från dilemman i vardagen har skolans utvecklingsarbete inriktats på att finna lösningar som ger avtryck i verksamheten över tid och där medarbetarnas erfarenhetslärande ligger till grund för utvecklingsarbetet. Kommunens deltagande i PBS – projektet har även inneburit att verksamheten på förvaltningsnivå inriktats mot att genomsyras av Hans-Åke Scherps modell för skolutveckling (2003). Utbildning av både medarbetare och skolledning sker kontinuerligt. I samma anda genomförs arbetet med kommungemensamma mål, kompetensutveckling, utvärdering, kvalitetsredovisning, medarbetarsamtal m.m.

Ovanstående arbete med att leda lärande samtal, att lära kolleger att leda samtal och att aktivt arbeta för sin skolas utveckling har inneburit ett personligt lärande men också skapat en vilja och ett intresse att veta mer. Forskningsgenomgången i denna studie är tänkt som ett bidrag till att fördjupa förståelsen och att visa på flera perspektiv på lärande av erfarenhet.

Avsikten med studien är att ringa in kärnan i begreppet pedagogiskt ledarskap, vad pedagogiskt ledarskap egentligen innebär och vad pedagogisk ledning i skolan egentligen ska åstadkomma. Som ytterligare en dimension är frågan i vilken mån rektorers tidigare erfarenheter påverkar sättet att leda och hur de själva upplever att resultatet av ledarskapet påverkas av deras bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog. Jag har därför valt att intervjua rektorer i grundskola åk. F – 5/6 med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog.

Informanterna har alla yrkesbeteckningen rektor och därför används denna benämning genomgående i studien. De är alla ledare av skola, skolledare. Med avsikt att skapa variation i texten används beteckningarna rektor och skolledare/skolledning med synonym betydelse. I referenser och forskningsrapporter finns också en variation av de olika benämningarna. Texterna återges utan ändringar.

## 2 Syfte

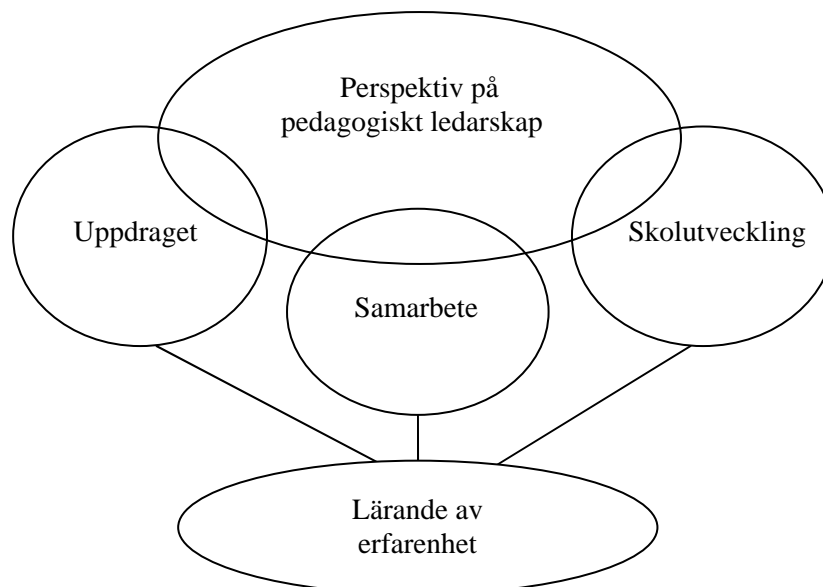
Att undersöka vilken innebörd och mening rektorer i grundskola, med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog, ger begreppet pedagogiskt ledarskap.

### 2.1 Frågeställningar

- Vad innebär begreppet pedagogiskt ledarskap?
- Vilka är de optimala förutsättningarna för att kunna utföra pedagogiskt ledarskap?
- Vad åstadkommer rektorer med hjälp av pedagogiskt ledarskap?
- Hur menar rektorer i grundskola med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog, att tidigare utbildning och yrkeserfarenhet påverkar sättet att leda?

## 3 Forskning om pedagogiskt ledarskap

Nedanstående modell visar forskningsöversikten med begreppet pedagogiskt ledarskap som utgångspunkt. Därefter återges rektorsuppdraget i styrdokumentet för skola och förskola, med fokus på pedagogiskt ledarskap. I nästa steg beskrivs rektorns roll i tider av förändring med inriktning mot samarbete och därefter forskares syn på rektorers möjligheter att bedriva skolutveckling, i båda fallen med syftning på rektorers möjlighet att vara pedagogiska ledare. Översikten knyts samman med perspektiv på lärande i relation till erfarenheter tillägnade i yrkeslivet, då detta område är den övergripande faktor som knyter samman informanternas bakgrund med den yrkesutövning de praktiserar i dag som rektorer i grundskola.



Figur 1. Modell av hur forskning om pedagogiskt ledarskap framställs i studien.

### **3.1 Perspektiv på pedagogiskt ledarskap**

Huvudfråga i studien är att ringa in vad pedagogiskt ledarskap innebär och detta område inleder därför forskningsgenomgången. Komplexiteten i rektorsuppdraget har beskrivits i forskningen under många år och utifrån olika perspektiv. Som exempel kan nämnas rektors dilemma med att vara ledare i en politiskt styrd organisation, att vara mellanchef eller att ha ekonomiskt ansvar inom givna (begränsade) ramar där tyngdpunkten i det dagliga arbetet måste koncentreras på de administrativa uppgifterna eller akut uppkomna problem (jfr. Møller, 1996; Berg, 1999; Svedberg, 2000; Scherp, 2002).

Valda delar av tidigare forskning med relevans för denna undersökning kommer att återges, vilket innebär att fokus riktats mot det pedagogiska ledningsansvaret och vad detta egentligen innebär. Dilemmaperspektivet förekommer i texterna och skolledarrollen relateras i många fall till de hinder och möjligheter som förekommer i samband med det pedagogiska ledarskapet. I litteraturgenomgångens avslutande kapitlet diskuteras ytterligare dilemman i rektorsrollen, vilka inte berörts i övriga avsnitt.

Tidigare forskning där rektorer i grundskola med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog undersökts har inte gått att finna. Den forskning jag refererar till varierar från att undersöka rektorer som yrkeskår till fördjupande berättelser om rektorer livshistorier. Likheter är att majoriteten av undersökningsgrupperna har bakgrund som grundskollärare. Ingen av de nämnda forskningsrapporterna har informanter med samma förhållanden som den grupp jag undersökt. Däremot är litteraturen väl tillämplig även i denna studie då informanterna i min undersökning är rektorer i grundskola med uppdrag att vara pedagogiska ledare och chefer för lärare samt innehar det övergripande ansvaret för att verksamheten når de nationella målen.

#### **3.1.1 Ledarskap i en lärande organisation**

I december 1999 inrättade Utbildningsdepartementet en expertgrupp med syfte att diskutera frågor kring skolledares roll som ansvariga för den pedagogiska verksamheten. I promemorian konstateras att skolledare på vissa håll inte har tillräckligt goda förutsättningar för att leda det pedagogiska arbetet. Vidare sägs att organisationen för mål- och resultatstyrningen uppvisar brister både på kommun- och skolnivå och att ansvarsvägarna är otydliga. Skolans organisation har inte moderniserats i takt med att skolledaruppdraget förändrats. Rektors möjligheter att leda och delta i det pedagogiska arbetet behöver stärkas för att rektor på ett tydligt sätt ska kunna ta ansvar för barns och ungdomars lärande och utveckling genom hela systemet (*Lärande ledare*, s.45-46).

Ett av expertgruppens uppdrag var att definiera skolledares ansvar och befogenheter för att skapa bättre förutsättningar för ett effektivt ledarskap. Gruppens arbete resulterade i skriften *Lärande ledare* (2001). I texten beskrivs det ideala ledarskapet som ”demokratiskt, lärande och kommunikativt”. Här menar gruppen att ett utmanande och utvecklande ledarskap krävs för att leda en lärande organisation där elevernas lärande är i fokus. Rektors insikt och förmåga att föra fördjupande samtal om värdegrundsfrågor understryks liksom betydelsen av att rektorn ser sig själv i förhållande till sitt uppdrag och förståelsen för hur organisationen och medarbetarna lär. Rektorns förmåga att skapa förutsättningar för reflektion och lärande betonas samt att det även är rektors uppdrag att i samma anda tydliggöra och förklara skolans verksamhet både inom och utanför organisationen (s.11-13).

Expertgruppen beskriver hur samhällsutvecklingen kommer att skapa nya villkor för människors livssituation. Gruppen menar att alla tecken pekar på att framtiden kommer att

innebära att individen ställs inför fler alternativ och kommer att uppleva allt tätare förändringar. Därmed ställs också nya och större krav på kunskaper och utbildning. Skolan är en av samhällets viktigaste institutioner för kunskap och utbildning i det livslånga lärandet. Expertgruppen betonar att människan lär under hela sitt liv och inom livets alla områden vilket i förlängningen kan innebära att begreppet skolan, där lärande traditionellt sker, kommer att få en annan innebörd. Det är i detta perspektiv som rektorsrollen diskuteras och vilka krav som ställs på skolledningen då skolan förändras från att vara en i huvudsak kunskapsförmedlande organisation till att bli en lärande och värdebärande organisation (*Lärande ledare*, 2001, s.15).

### 3.1.2 Ledarskap för kontinuerlig utveckling och inläring

Jorunn Møller gör i boken *Lära och leda i skolan* (1996) en analys av vilka möjligheter skolledare har att åstadkomma ett verkligt inflytande på skolans pedagogiska arbetsätt och hur skolledare kan lära och leda parallellt. Hon menar att pedagogiskt ledarskap, som handlar om att underlätta utbildningen för elever och personal och även ge egen utbildning, bör ha en överordnad funktion och helst ligga till grund för administrativa procedurer och personalpolitiska åtgärder. I arbetet diskuteras norska skolledares tolkning av pedagogiskt ledarskap och de samband som rektorerna står i interaktion med dagligen. Rektorn som pedagogisk ledare i spänningsfältet mellan förvaltning, tradition och yrkesverksamhet diskuteras och Møller visar på hur vardagen som skolledare präglas av olika förväntningar, ständiga avbrott och oförutsedda situationer som måste tacklas omedelbart. Ledarjobben i skolan tycks bestå av en mängd uppgifter, och rektorns kontor blir ofta en akutmottagning för uppdykande problem. Den formella kontrollen ovanifrån och det informella trycket nerifrån utsätter rektorerna för en stark press. Samtidigt som de förväntas utforma en professionell och självständig ledarroll blir skolledarna utsatta för stark styrning ovanifrån, nedifrån och från sidan. Dels blir de styrda genom ett omfattande mål- och regelsystem, dels genom ekonomiska ramar och även genom det samspel eller motspel som etablerats med den egna personalen och föräldragrupper. Att vara skolledare kan närmast beskrivas som "en övning i motsägelser" enligt Møller (1996, s.163-164).

Att som rektor ha ansvaret för pedagogiskt ledarskap innebär att skapa kontinuerlig utveckling och inläring i skolans vuxna miljö och bland eleverna. Det omfattar dessutom en kritisk medvetenhet om de egna kunskaperna, enligt Møller. För att garantera en skola i ständig utveckling måste detta betraktas som den viktigaste uppgiften, något som framgår av innehållet i centrala skolpolitiska dokument. Resultaten i hennes undersökning visar att rektorernas arbetssituation förutsätter prioritering av vissa uppgifter medan andra uppgifter får vänta. Kraven från den kommunala nivån har betydelse för insatserna på den enskilda skolan. Møller menar som en följd att om de centrala aktörerna på kommunal nivå verkligen vill att pedagogiskt ledarskap ska tas tillvara på skolorna, får de inte lägga beslag på rektorernas arbetstid i form av krav på rapportering, administrativa rutiner och att pedagogiska rutiner ska nedprioriteras, eftersom antal uppgifter och skolledarnas tid är i disharmoni. Hon påpekar också att rektorns maktunderlag är flytande och att förtroende från lärarna är avgörande för att få ett positivt inflytande på arbetet i klassrummet. Att fungera som pedagogisk ledare innebär situationer som inte kan bestämmas i detalj på förhand. Parallellt med kravet på ledarskap bör därför stat och kommun, enligt Møller, ställa krav på den enskilde ledaren att inhämta kunskaper på arbetet, vilket då innebär stöd i form av anpassad kompetensutveckling (1996, s.166).

Møller utvecklar denna tankegång några år senare i boken *Ledaridentiteter i skolan* (2004) genom att hänvisa till Weick (2001) som beskriver ledarskap med en metafor där ledning är



som att surfa på vågor av händelser och beslut. Den som surfar bestämmer inte att vågor ska uppstå eller ha en viss form. Surfare måste göra det bästa möjliga av situationen. De kan kontrollera sina insatser men de kan inte kontrollera situationen. Att rida på vågorna som om man hade kontroll innebär att tro på något (s.55).

### 3.1.3 Didaktiskt ledarskap

Forskning kring pedagogiskt ledarskap som behandlar rektorns betydelse för elevernas utveckling och lärande kan anta olika utgångspunkter med viss begreppsförvirring som följd. Omfattningen av skolledarnas påverkan på undervisningens innehåll och kvalitet beskrivs i studier med begreppet didaktiskt ledarskap i fokus. Lennart Grosin visar i *Skolutvecklingens många ansikten* (2003) på både egen och andras forskning om det pedagogiska och sociala klimatet (PESOK) i framgångsrika skolor samt om skillnaderna mellan pedagogiskt ledarskap och didaktiskt ledarskap.

Grosins undersökning av rektorn som förändringsagent för skolklimat och elevprestationer genomfördes på sju mellan och högstadieskolor under åren 1993-1996 med syfte att förbättra elevernas prestationer och sociala anpassning. Avsikten med denna redovisning är inte att göra vidare tolkning eller fördjupande beskrivning av PESOK-studien utan syftar till att lyfta fram skillnader/likheter mellan begreppen pedagogiskt och didaktiskt ledarskap som det beskrivs av Grosin i kapitlet "Forskningen om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling" i ovan nämnda antologi.

Begreppet didaktiskt ledarskap används av Grosin för att beteckna att en rektor tar ansvar för undervisningskvalitén i sin skola och genom klassrumsbesök hämtar kunskaper om olika lärares undervisning, som sedan tillsammans med utvärdering av elevernas resultat ligger till grund för utvecklingssamtal med lärarna. Begreppen pedagogiskt och didaktiskt (instructional) ledarskap skapades för att karaktärisera rektorernas i de mest framgångsrika skolornas arbetssätt, som innebar att formulera tydliga mål, leda det akademiska arbetet i skolan samt göra lärarna delaktiga i att utforma och genomföra dessa mål genom att direkt påverka undervisningskvalitén (s.144-147).

Grosin hänvisar i sin text till Nestor (1995) som tar upp skillnaden mellan pedagogiskt och administrativt ledarskap, med slutsatsen att det kan vara svårt att skilja begreppen åt eftersom det administrativa ledarskapet i viss mån ingår i det pedagogiska ledarskapet. Nestor visar också, enligt Grosin, att det pedagogiska ledarskapet från början var inriktat på undervisningen i klassrummet, men att det har utvecklats till att omfatta all utveckling i skolan, som ligger i linje med de breda målen för läroplanen. Ytterligare kännetecken för rektorers didaktiska ledarskap i framgångsrika skolor var att de deltog i en direkt dialog med lärarna om metodfrågor, det vill säga ett ledarskap som tog fasta på utvecklingen av undervisningskvalité och metoder. (Bamberg & Andrews).

Grosin beskriver vilka svårigheter rektorerna i forskningen om PESOK hade att nå ut till klassrummen och påverka elevernas inläring, trots att de "utvecklade en ingående förståelse av didaktiskt ledarskap och dess betydelse för skolan framgång". När rektorerna i studien tillfrågades om anledningen till att de inte lyckats axla rollen som didaktiska ledare, trots de nya kunskaperna och förståelsen, svarade samtliga att de inte hade tid för uppgiften med anledning av att ett ökat antal andra uppgifter tillkommit under projektets gång.

Betydelsen av stöd och uppmuntran från den kommunala skolförvaltningen beskrivs vidare av Grosin. Upplevelsen från de i studien ingående rektorerna var att kommunförvaltningen

var mer intresserad av ekonomiska, administrativa och organisatoriska frågor än att utveckla undervisningen och att det fanns liten, eller ingen förståelse för hur viktigt rektorns didaktiska ledarskap är för undervisningen (s.158-160).

### 3.1.4 Transformativt ledarskap

Leithwood (1999) beskriver det transformativa ledarskapet utifrån forskning på skolor i Canada. Även här är det sociala klimatet på skolan i fokus men även skolans relation till det omgivande samhället framställs som en betydande utvecklingsfaktor. Ledarna på den undersökta skolan utövar ett specifikt, målinriktat ledarskap med vänlig atmosfär, tillit och god kommunikation mellan personal, elever och ledare (s.53). Genom ett karismatiskt ledarskap skapas förtroende bland medarbetarna och ledaren framstår som symbol för framgång och prestation.

De mest betydelsefulla åtgärderna för utveckling av skolan är att markera riktningen för arbetet, att bygga delade visioner, att utveckla överenskomna mål och att skapa högt ställda förväntningar (s.55). (Egen översättning)

## 3.2 Uppdraget

### 3.2.1 Grundskola, förskoleklass och fritidshem

Utbildningsdepartementets skrift *Lärande ledare* (2001) behandlar rektorsuppdraget idag och det ansvar som vilar på skolledare i enlighet med skollagen och läroplanerna. Skriften är framtagen av den tidigare nämnda expertgruppen, med uppdrag att diskutera frågor kring skolledarnas roll som ansvariga för den pedagogiska verksamheten i skola. Det övergripande ansvaret för rektor är att i enlighet med skollag och läroplan leda och utveckla verksamheten inom en skola. I detta ligger att å ena sidan stödja, inspirera och utmana medarbetarna att utveckla verksamheten i riktning mot bättre måluppfyllelse samt att å andra sidan ansvara för att verksamheten följer lagar och förordningar och kommunala direktiv för att garantera elevers rätt till en likvärdig utbildning. Expertgruppen menar att skolans ledarskap i allt högre grad är inriktat mot att skapa handlingsutrymme för lokal skolutveckling. Kompetens att arbeta med förändringar är viktigare idag än tidigare på grund av minskad regelstyrning (s.16-17).

Styrdokumentet uttrycker rektors ansvar på följande sätt:

1. Skollagen, (SFS 1985:1100) Utbildningsdepartementet:  
2 kap.2 § För ledningen av utbildningen i skolorna ska det finnas rektorer. Rektorn skall hålla sig förtrogen med det dagliga arbetet i skolan. Det åligger rektorn att särskilt verka för att utbildningen utvecklas.

Som rektor får bara den anställas som genom utbildning och erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt. (SFS 1990:1477)

2. Läroplan för den obligatoriska skolan, förskoleklassen och fritidshemmet, [Lpo 94] (Utbildningsdepartementet, 1998):

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

Uppdraget är noga specificerat i läroplanen och här anges punktvis rektors ansvar för skolverksamheten som helhet, för samverkan och för att de uppsatta målen nås.

### 3.2.2 Förskola

Denna studie avser att utforska hur rektorer med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog ser på sitt ledarskap i grundskola. Följande genomgång av styrdokument för förskola har syftet att vidga förståelsen för den eventuella betydelse som informanterna upplever att deras bakgrund har i samband med yrkesutövningen som grundskolerektorer.

Läroplan för förskolan [Lpfö 98] (1998) bygger på skollagen (SFS 1985:1100). I 2a kap.1-12 §§ finns de grundläggande bestämmelserna om hur förskoleverksamheten ska utformas. I lagen anges kommunens skyldighet att tillhandahålla förskoleverksamhet av god kvalitet utan oskäligt dröjsmål /.../ Förskoleverksamhetens uppgift är att bedriva pedagogisk verksamhet. Det ska finnas personal med sådan utbildning eller erfarenhet att barnens behov av omsorg och en god pedagogisk verksamhet tillgodoses (s.5)

Riktlinjerna i läroplanen för det målinriktade arbetet i förskolan [Lpfö 98] (1998) vänder sig dels till alla som arbetar i förskolan, dels till arbetslaget. Med arbetslaget avses den personalgrupp som har det pedagogiska ansvaret för en viss grupp barn... För att läroplanens mål ska uppfyllas krävs en väl utbildad personal som får möjlighet till den kompetensutveckling och det stöd som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sitt arbete. Förskolans uppdrag ställer också höga krav på ledarskapet för verksamheten. Det är kommunen som huvudman för verksamheten som har ansvar för detta (s.4).

Till skillnad från det rektorsuppdrag som framställs i läroplan för grundskolan, [Lpo 94] (Utbildningsdepartementet, 1998) återfinns inget i läroplanen förankrat uppdrag som anger ledningens roll eller ansvar i förskolan. Kommunens roll som huvudman och ansvarig för förskoleverksamheten betonas.

Ytterligare förutsättningar för verksamheten i förskolan går att finna i Skolverkets allmänna råd (2005) *Kvalitet i förskolan*. Här anges hur kommunen bör arbeta för styrning och ledning, utan att detta för den skull är tvingande. I de allmänna råden används beteckningen förskolans chef som innehavare av det lokala ansvaret för det pedagogiska arbetet. Den pedagogiska ledningen anges som en viktig faktor för förskolans kvalitet. En betydelsefull del i ledningens kompetens är goda kunskaper om förskolepedagogik och om förskolans mål och uppdrag. För att kunna medverka till att det pedagogiska arbetet utvecklas är det dessutom viktigt att förskolans chef har möjlighet att följa det dagliga arbetet i förskolan. Vid avsaknad av pedagogisk ledare eller om den som är chef saknar kännedom om verksamheten, uppstår ett glapp mellan kommunnivå och verksamhetsnivå och det blir svårt för kommunen både att driva relevanta utvecklingsfrågor och att fördela resurser efter behov (s.13).

### 3.2.3 Integrering av förskola och skola

I *Lärande Ledare* (2001) påvisas hur rektors ansvar har utvidgats genom integreringen av förskola och skola. Denna förändring har inneburit att befattningens rekryteringsbas har breddats till att omfatta ledare från både förskola och grundskola. I denna omstrukturering ligger utmaningen i att olika traditioner från både förskola och skola ska mötas och utvecklas (s.17).

### 3.3 Samarbete

Följande sammanställning belyser forskning kring skolledarrollen med fokus på samarbete som modell för organisationer. Litteraturen är vald med anledning av informanternas erfarenhet från arbete i arbetslag i samband med sin tidigare yrkesutövning och syftar till att skapa förståelse för samarbetets betydelse för den pedagogiska verksamheten i skolan.

I en stor del av den litteratur som behandlar ledarskap i skola görs omfattande tillbakablickar på skolans utveckling under 1900 – talet samt noggranna beskrivningar av förändringen från regelstyrd till målstyrd skola. Ett uttömmande exempel på detta är Ulrika Tillberg (2003) som ingående beskriver rektorstitelns ursprung ända från 1200-talet in i våra dagar i sin avhandling *Ledarskap och samarbete*. Tillberg undersöker sambandet mellan ledarskap och samarbete med särskilt intresse riktat mot skolledningens möjligheter att förbättra en skolas sätt att fungera genom att organisera personalens arbete i arbetslag.

En av orsakerna till att ledarskap och samarbete placeras så centralt på skolkartan idag kan härledas till de reformer som genomförts under 1990-talets senare hälft, enligt Tillberg. De förändrade grundförutsättningarna beskrivs med ordet decentralisering och att detta då innebar allt större frihet lokalt, samtidigt som förväntningarna på lokalt ansvar för att nå måluppfyllelse ökade. Konsekvenserna blev att antalet rektorer ökade markant och att deras ansvar för att utveckla skolan genom samarbete, samordning och samverkan ansågs som vägen för att nå målen (Utbildningsdepartementet, 1994).

Tillberg menar att skolledarrollen utvecklats från att vara en förvaltarroll till att nu vara en ledarroll. ”I samband med övergången till grundskola präglades skolledarrollen av den starka styrningen och de många regler som gällde. Skolledaren förväntades vara en duktig regeluttolkare. Det gällde att veta vad som var reglerat och var man kunde läsa om olika bestämmelser och ta reda på vad som gällde. Uppdraget var mest att likna vid förvaltarens” (Zetterholm & Ankarstrand, 1996).

Förändringarna i skolledarrollen gjorde att förväntningarna kom att röra sig bort från förvaltaren. Tillberg hänvisar till SOU 1988:20, styrningsberedningens betänkande som säger att skolledaren ska utöva det pedagogiska ledarskapet och se till att skolans resurser i form av lokaler, personal osv. tillvaratas och används på effektivaste sätt och att eleven sätts i centrum. Ett utvecklingsansvar anges också tydligt i betänkandet, enligt Tillberg. Förutom detta skall skolledaren nu uppmärksamma behov av pedagogiska och andra förändringar med det förhållande att många skolledare nu finner sig vara chefer, inte bara för skolverksamhet utan också för förskolor, fritidsverksamhet och till och med kulturverksamhet (Zetterholm & Ankarstrand, 1996). Tillberg hänvisar till Wingård (1998), som menar att detta beror på att barnomsorg och skola sammanförts inom samma kommunala område.

Tillberg diskuterar bilden av den starke ledaren som har förväntningar på sig att som ensam person, på något magiskt sätt, utöva ledarskap och få rätt saker att hända i en organisation. Hon påvisar att länken mellan ledarskap och samarbete i styrdokument utgörs av att det är rektor som ansvarar för samarbetet i skolan. Det är ett starkt fokus som riktas mot en ensam person med höga förväntningar på vad hon eller han ska åstadkomma (s.4-5). Vidare menar Tillberg att gällande styrdokument bygger på idealbilden av den starke ledaren som förknippas med ord som helhetsansvar, måluppfyllelse, utveckling, organisation och ledarskap (s.28). Som kontrast till ovanstående tankesätt konstruerar Tillberg en modell för tolkningen av ledarskapet i sin avhandling. Denna modell benämns relationell och diskuterar ledarskap i förhållande till skolledningens relationer, positioner och ledarskapshandlingar.

Till skillnad från en individcentrerad ledarskapssyn antar modellen inte att allt ledarskap måste emanera från den högste bemyndigade ledaren (t.ex. VD eller rektor), utan hävdar att ledarskap endast existerar i samspel mellan olika aktörer (s.8).

Den värdemässiga grunden för skolledning behandlas av Møller (2004) med anledning av att demokratisk fostran har en central plats i de nordiska läroplanerna. Här har den formella skolledaren ett stort ansvar för att ange tonen och skapa goda förutsättningar. Demokratisk ledning handlar om samarbete och ledarnas framgång är beroende av kvalitén på det samarbete de kan få till stånd inom ledningsgruppen, med medarbetare och elever och utåt i förhållande till föräldrar och överordnade på kommunnivå. Kollektiv reflektion blir ett viktigt rättesnöre för att leda lärarbetet på ett målinriktat och medvetet sätt (s.61).

### **3.4 Skolutveckling**

Förändrings och utvecklingsarbete i skola kan genomföras med olika styrmedel och i flera olika perspektiv. Dagens skoldebatt visar med allt större tydlighet att den teoretiska hemvisten för synsätt på skolans förändringsarbete är av största betydelse för resultatet av utvecklingsarbetet.

I antologin *Skolutvecklingens många ansikten* (2003) presenteras fem olika perspektiv, eller synsätt, på skolutveckling ur fem forskares synvinkel. Utgångspunkten i boken är att inget av perspektiven är "ens i närheten av fullkomlighet" utan vad det handlar om är att det inom skolans område finns ett antal olika perspektiv som fångar in helt eller delvis skilda aspekter av skolors vardagsarbete (s.18). Författarna menar dock att alla bidragen har en gemensam nämnare vilken innebär att skolutveckling kan liknas vid en problemlösningsprocess.

Följande avsnitt beskriver tre av de nämnda bidragen om skolutveckling i antologin, dels utifrån perspektivet att skolutveckling är en fråga om lärande och utveckling av skolan som lärande organisation (Scherp), dels utifrån synsättet att skolutveckling innebär utveckling av effektiva skolor (Grosin). Avslutningsvis redovisas en internationell utblick på olika skolutvecklingsperspektiv i Europa (Hameyer).

#### **3.4.1 Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling**

Hans-Åke Scherp (2003) beskriver skolutveckling som en problemlösningsprocess som initieras av upplevda vardagsproblem. Kunskap om problemens natur ökar sannolikheten att finna goda lösningar. Genom att i och utifrån vardagsverksamheten åstadkomma lärprocesser som är meningsskapande och förståelsefördjupande för såväl elever som lärare och skolledare skapas denna kunskap. Kunskapsbildningen handlar om att upptäcka regelbundenheter eller mönster i variationen, benämna de mönster man upptäcker och förstå varför mönstren ser ut som de gör. Denna lärprocess utgör grunden för skolutveckling samt det livslånga och livsvida lärandet. Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling handlar om att skapa dessa lärprocesserna i de vardagliga samverkansformerna på skolan. Skolutveckling är därmed ingenting som sker i projektform vid sidan om den övriga verksamheten (s.29-30).

Scherp ansluter sig till konstruktivistisk teori om lärande och han menar att motorn för lärande enligt detta synsätt är den obalans som skapas i mötet mellan olika perspektiv. Det behövs både ett uppifrån- och ett nerifrånperspektiv där uppifrånperspektivet representeras av läroplaner, skolplaner och kursplaner, medan nerifrånperspektivet representeras av lärares respektive elevers erfarenhetsvärld. Ett utvecklande obalans gynnas av ett utmanande möte mellan de båda perspektiven (s.40).

Skolledares ansvar för att se till att det uppdrag som skolan fått av staten förverkligas poängteras av Scherp. Aktuella rapporter (Skolverket 1999) visar att rektorerna i Sverige inte helt klarar sitt pedagogiska ledningsansvar, samtidigt som forskningen visar att deras insatser är viktiga för skolutvecklingen. Skolledarna kan behöva andra förutsättningar än de nu har för att bedriva ledarskapet. Scherp benämner detta ett lärandeoriterat ledarskap som inriktas på att hjälpa medarbetarna att reflektera över sina egna erfarenheter, att tydliggöra tidigare lärdomar och föreställningar samt att bygga upp nya förståelsefördjupande föreställningar och lärdomar om verksamheten. Utifrån ett lärandeperspektiv blir huvuduppgiften för skolledarna, enligt Scherp, att fördjupa förståelsen av uppdraget samt leda och ta vara på det gemensamma lärandet om hur man kan bidra till elevers lärande och utveckling (s.58).

### 3.4.2 Framgångsrika skolor

I samma verk som ovan har Lennart Grosin (2003) skrivit artikeln *Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling*. Här behandlas de pedagogiska och sociala mönster som kännetecknar framgångsrika skolor samt hur forskningsresultat används för att stärka skolornas förmåga att förbättra elevernas prestationer samt sociala och personliga anpassning. PESOK är en förkortning av ”det pedagogiska och sociala klimatet”. Begreppet bygger på antagandet att elevernas personliga anpassning och handlingsmönster, deras närvaro, prestationer och uppförande i skolan formas i och med att de blir medvetna om de vuxnas grundläggande värderingar, förväntningar och handlingsmönster.

PESOK är enligt Grosin en dynamisk modell som omfattar såväl skolans kultur som faktorer på strukturell nivå. Rektorernas betydelse för utvecklingen på de skolor som ingår i forskningen om framgångsrika skolor ger belägg för att rektor har sin största betydelse genom att formulera tydliga mål, leda det akademiska arbetet i skolan, göra lärarna delaktiga i att utforma och genomföra dessa mål genom att direkt påverka undervisningskvalitén.

Följande tre egenskaper framställs som utmärkande för de mest framgångsrika skolorna: ”spelregler, prioritering av kunskapsmålen och elevfokuserat arbetssätt”, vilka återges kortfattat i denna genomgång. Egenskaper som avser sociala spelregler innebär bl.a. en tydlig och konsekvent tillämpad ansats beträffande elevernas sociala uppträdande samt slutsatsen att elevers beteendeproblem försvårar arbetet för rektorerna att leda skolan och för lärarna att undervisa. Prioritering av kunskapsmålen innebär att all personal: rektor, skolledare och lärare är eniga om betydelsen av att undervisning och inläring är skolans primära uppdrag och att det i första hand är genom elevernas prestationer man skall bedöma effektivitet /.../. Elevfokuserat arbetssätt gäller den sociala kvalitén på elevernas studiemiljö vilket återges som en positivt känslomässig miljö, positiva relationer mellan lärare och elever och ökad motivation genom att inläringssituationerna är glädjefyllda (145-146).

Rektorns betydelse för effekterna blev under studiens gång allt viktigare och sambandet mellan rektorernas ledarskap och elevernas studieresultat bekräftades även av andra forskare inom samma ämnesområde (Bamburg & Andrews, 1991, Hallinger & Heck, 1998). Resultaten visade att rektorerna i framgångsrika skolor fungerade som tillhandahållare av resurser, som resurs för metodutveckling, som deltagande i samtal om undervisningsmetoder och att de var synliga i skolan.

Systematiska skillnader observerades mellan rektorernas arbete i de effektiva skolorna och ineffektiva skolorna avseende ledningsstrategier visavi lärarna, förväntningar på elevernas

prestationer, uppmärksamhet på elevernas prestationer, förekomsten av klassrumsbesök samt skydd av ämnesgrupper och kollegiet för otillbörliga krav utifrån. Även om rektorerna i de effektiva skolorna påverkade lärarnas undervisning så avstod de från att lägga sig i det direkta valet av undervisningsmetoder. Lärarna hade det slutgiltiga ansvaret för undervisningens uppläggning och utformning (s.148-149).

### **3.4.3 Skolutveckling i Europa**

Skolutveckling i de europeiska länderna behandlas av Uwe Hameyer i ytterligare en av artiklarna i *Skolutvecklingens många ansikten*, (2003). Han menar att en viktig tendens är att bestående förändring baseras på noggrant utarbetade gemensamma mönster för ömsesidigt lärande och på uppgiftsorienterat samarbete. Skolledningen spelar en nyckelroll i skolans förnyelsearbete. Forskning visar, enligt Hameyer, att ingenting i det långa loppet är möjligt utan rektors samtycke, stöd, initiativ eller tolerans för alternativa sätt att förnya den egna skolan. Detta bekräftas av att både nationella och internationella organisationer för ledarskap växer alltmer. Vidare noterar Hameyer att de europeiska länderna värderar personalens kompetensutveckling högt som en viktig del av ett framgångsrikt skolutvecklingsarbete (s.236-240).

### **3.5 Lärande av erfarenhet**

De intervjuade rektorerna har alla erfarenheter från tidigare utbildning, annan verksamhet eller med ålderns rätt, erfarenheter som de tillägnat sig på olika sätt i livet.

Forskningsgenomgången ägnas i detta avsnitt åt att belysa begreppet lärande i samband med yrkesutövning, ur flera perspektiv. Avsikten är att fördjupa förståelsen för rektorernas förutsättningar i rollen som ledare av pedagogisk verksamhet.

#### **3.5.1 Lärprocess**

Erfarenhetslärande beskrivs av Hans-Åke Scherp (2002) som en lärprocess där man utifrån sina erfarenheter reflekterar och bygger upp föreställningar och lärdomar om sig själv och sin omvärld, som sedan får konsekvenser för det fortsatta agerandet. Det fortsatta agerandet ger nya erfarenheter, som leder till nya reflektioner och eventuellt nya föreställningar. Nya handlingar leder till nya erfarenheter, vilka åter ger nytt bränsle till reflektionerna o.s.v. Erfarenhetslärande sker inte i ett vakuum utan är beroende av den förståelse man har sedan tidigare av det man lär om samt av den organisation och skolkultur inom vilken man gör sina erfarenheter (s.31).

Scherp menar också att erfarenhetslärande i en lärande organisation kan ske i högre utsträckning om det sker ett kontinuerligt experimenterande med arbetssätt och ett ständigt utprovande av nya lösningar på problem. En skolledare bör därför på olika sätt uppmuntra till variation i arbetssätt som grund för kritisk reflektion och lärande. Det är viktigt att lärandet inte stannar vid ett individuellt lärande hos några få av organisationens individer, utan att det blir till ett kollektivt gemensamt lärande. Väsentligt är därför att skapa grupprocesser där individer tillsammans på ett systematiskt sätt tydliggör, verbaliserar och lyfter fram de lärdomar som görs. Reflektion är en viktig fas i lärprocessen eftersom den medvetandegör den egna förståelsen med de underliggande antaganden och förgivettaganden som innefattas i denna (s.29-30).

Scherp hänvisar till flera forskare (Lewin, 1963; Lindkvist & Magnusson, 1998; Sandberg & Targama, 1998) som menar att det, för att motverka konserveringseffekten i erfarenhetslärandet, är avgörande förstå de egna utgångspunkternas betydelse och kunna se

att det finns andra perspektiv som man kan använda för att tolka och förstå sin omvärld. Scherp formulerar detta i skriften *PBS - Problembaserad skolutveckling. Ett vardagsnära perspektiv* (2003) med orden; Erfarenhetsbaserade lärdomar tycks i högre grad omsättas i handling jämfört med lärdomar som förmedlas av andra. Erfarenhetslärande rymmer dock en hel del brister och fallgropar. Vi har en tendens att framför allt lägga märke till det som stämmer överens med det vi tycker och tänker. Händelser som inte stämmer överens med våra föreställningar tenderar att ignoreras eller avvisas. Risken är alltså att befintliga tankemodeller förstärks även om de avspeglar verkligheten på ett dåligt sätt. Erfarenhetslärande i sig är snarare ett konserveringsmedel än en förändringskraft. Ett reflekterande förhållningssätt är avgörande när det gäller att ta vara på de erfarenheter man gör (s.21).

Enligt Scherp (2002) skapas erfarenhet i mötet mellan individens föreställningsvärld och omgivningen, den yttre miljön. Att erfa något innebär att man interagerar med omgivningen och tolkar händelsen så att den yttre miljön transformeras till psykologisk miljö. Föreställningsvärlden kan förstås som den struktur med vars hjälp man tolkar och förstår sin situation och sin omvärld (s.33).

### 3.5.2 Lärotriangel

Den danske professorn, Knud Illeris (2006) visar på lärandets tre dimensioner; innehållsdimensionen och drivkraftsdimensionen, vilka bägge handlar om den individuella tillägnelseprocessen, och samspelsdimensionen som berör de sociala och samhälleliga aspekterna av lärandet. Modellen beskrivs som en lärotriangel där innehåll och drivkraft visas som en vågrät dubbelriktad pil och samspel som en lodrät dubbelriktad pil som visar på att det i tillägnelseprocessen alltid ingår ett samspel mellan innehåll och drivkraft. Illeris menar att allt lärande involverar de tre dimensionerna och att man måste ta hänsyn till samtliga dimensioner om man ska uppnå en tillfredställande förståelse eller analys av en lärosituation eller läroförlopp (s.40-41).

Illeris beskriver lärandet som en helhet och gör en integrering av de tre dimensionerna genom att fokusera på erfarenhetsbegreppet som ett lärobegrepp som skär tvärs igenom samtliga av de ovan beskrivna dimensionerna. Det råder ingen tvekan om, säger Illeris, att erfarenhet i vardagligt språkbruk anses vara mer djupgående än ”vanligt lärande”. När man har erfarenhet av något så har man direkt personlig kännedom om saken ifråga, och det är något helt annat än det indirekta förhållande som det rör sig om när man lärt sig något i skolan, läst det i en bok eller sett det på tv (s.151).

Fortsättningsvis menar Illeris att erfarenhet har ett avgörande innehållsligt och kunskapsmässigt element, det vill säga att man tillägnar sig eller förstår något som man anser ha stor betydelse för en själv. Erfarenheter har också ett viktigt drivkraftselement, det vill säga att man är känslomässigt och motivationellt engagerad i det föreliggande lärandet. Slutligen har erfarenheter ett väsentligt samspelselement, det vill säga att man lär sig något som har betydelse utanför det rent personliga, något som berör förhållandet mellan en själv och det sociala och samhälleliga sammanhang som man ingår i (s.152).

Lärandet måste ingå som ett led i en sammanhängande process hävdar Illeris. Även när man i undantagsfall koncentrerar sig på enskilda erfarenheter är det bara meningsfullt att använda beteckningen erfarenhet när den enskilda händelsen tolkas i relation till tidigare erfarenheter och framtida erfarenhetsmöjligheter. Han menar vidare att erfarenhetsbildningen alltid är



socialt eller kollektivt förmedlad. Den sker inte i individuell isolering, utan kräver ett socialt sammanhang (s.154-155).

### 3.5.3 Personligt engagemang

Tom Tiller (1986) behandlar lärande genom erfarenhet i boken *Den tänkande skolan*. Han definierar erfarenhet i två synsätt, dels som ett mekaniskt - empiriskt synsätt som sätter likhetstecken mellan omedelbara intryck av omvärlden och erfarenheten. Den objektiva verkligheten präglar människan och då blir det liten eller ingen skillnad på upplevelser intryck och erfarenheter. Dels som en dialektisk syn där erfarenheter byggs upp och utvecklas i en växelverkan mellan intryck och reflektioner (Thavenius, 1983). Här omvandlas upplevelser och intryck till erfarenheter genom "ett tolkande medvetande". Enligt detta synsätt är de erfarenheter vi gör en form av bearbetning av omvärlden (s. 58). Tiller hänvisar till Bengt Nerman (1982) som menar att målet bör vara att göra erfarenheten till sin egen så att man kan använda den. Förmågan att använda erfarenheter är helt avgörande för våra möjligheter att ta ansvar för utvecklingen. Erfarenhet blir ett nyckelord i förändringsprocessen. Med fortsatt hänvisning till Nerman, påvisar Tiller, att emellan oss och erfarenheten finns språket. Det är genom språket, i berättandet, i samtalet ansikte mot ansikte med andra människor som vi förstår sammanhang och mening (s. 59). Vad gäller lärande av erfarenhet menar Tiller att den blotta upplevelsen eller erfarenheten i sig själv inte är någon garanti för lärande. Det är därför viktigt att göra en analytisk skillnad mellan erfarenhet och erfarenhetslärande. Han hänvisar till Agyris (1957) som understryker att erfarenhetslärande är beroende av om vi kan tillgodogöra oss våra erfarenheter. Vi lär bara av den erfarenhet som vi förstår eller den erfarenhet andra ger oss med sina reaktioner. Det är alltså fullt möjligt att ha arbetat i skolan under ett helt yrkesliv utan att ha lärt sig särskilt mycket av den dagliga verksamheten (s.60), enligt denna tankegång. Tiller sammanfattar erfarenhetslärandet med följande ord:

Erfarenhetslärande ger en fungerande inläring. Den är personlig. Samma erfarenhet ger olika lärande till olika personer. Den innebär ett personligt engagemang. Erfarenhetslärandet berör hela personen, hela människan involveras i processen. Den är genomträngande och påverkar personligheten. Essensen av allt erfarenhetslärande kan uttryckas med begreppet mening. (Tiller, 1986, s.61).

Tiller knyter samman temat genom att diskutera betydelsen av att individens kunskaper och erfarenheter kopplas både till andras kunskaper och till organisationen som helhet. Med fortsatt hänvisning till Agyris (1977) påvisar Tiller betydelsen av att medlemmarna i en organisation lämnar faktiska spår efter sig (sociala, strukturella, materiella), först då kan man säga att organisationen lärt sig något. "När individens kunskap inlemmas i organisationens struktur och ramar på ett sådant sätt att dessa påverkar och styr senare handlingar kan vi tala om en lärande organisation" (s.63).

### 3.6 Dilemman i rektorsrollen

Ovanstående litteraturgenomgång speglar normativa sätt att se på pedagogiskt ledarskap i skola. Viss problematisering av rektorsrollen har förekommit i referenserna men någon fördjupning av skolledares olika dilemman har inte presenterats. Detta avsnitt kommer därför att ägnas åt dilemmaperspektivet utifrån Svedbergs (2000) beskrivning av detsamma.

I avhandlingen *Rektorsrollen* ger Lars Svedberg (2000) en spegling tillbaka av svensk och internationell skolledarforskning från 1920-talet fram till våra dagar med hänvisning till Beck & Murphy, (1993) och Ullman, (1997). Här låter Svedberg, Annika Ullmans avhandling *Rektorn. En studie av en titel och dess bärare*, framstå som exempel på svensk forskning innehållande dels en omfattande historisk analys men också ”poängfulla” skisser av synen på rektorn i olika perspektiv. Ullman har, enligt Svedberg, tolkat rektorstitelns symboliska betydelseutveckling från att den infördes på 1200-talet fram till våra dagar samtidigt som avhandlingen lämnar ett viktigt bidrag till det offentliga samtalet om vad rektorsrollen är respektive bör vara. Likaså ger den en förståelse av det växande vetenskapliga intresset för rektorn och hans/hennes dilemman (s.28-29).

Ullmans arbete synliggör kvinnan i skolledningens historia och enligt Svedberg borde genusperspektivet lyftas upp mer i forskningssammanhang:

Med tanke på de historiska striderna kring rektorstiteln, det faktum att majoriteten av landets rektorer från mitten av 1990-talet är kvinnor, att lärare sedan årtionden är en befattning med kvinnlig dominans, yrkets numera sviktande status samt problemen med de utagerande pojkarna och tysta(de) flickorna är frågor om könsförståelse implicit närvarande i all diskussion om skolan. Kanske denna marginalisering (och inte sällan stereotypisering) av könsfrågan är betecknande, men framför allt besvärande, eftersom vi i stora stycken fortfarande saknar tradition och begrepp för att synliggöra det som är så uppenbart.  
(Svedberg, 2000, s.57)

Vägen till rektorskapet diskuteras av Svedberg utifrån perspektivet att målen i offentlig sektor är mångtydiga och konfliktfyllda eftersom de är uttryck för politiska överväganden och kompromisser. Svedberg menar att chefer vars medarbetare tillhör en professionell yrkesgrupp ofta rekryterats från denna. Den egna yrkeserfarenheten är legitimitetsgrundande och anses i många fall vara näst intill nödvändig för att de ska kunna vara trovärdiga i chefsposition. Likhetsprincipen vid rekrytering har gällt i hög grad även i skolan – rektor ska ha varit lärare på de aktuella stadierna eller gärna stadierna ovanför, dvs. helst ha en utbildning som kan anses ha högre status. Svedberg påpekar vidare att majoriteten av rektorerna genom åren har varit män, i synnerhet i utbildningshierarkins övre skikt. Det är enligt Svedberg av dess skäl som bl.a. lärare ifrågasatt att förskolechefer under senare år har blivit rektorer i grundskolan i samband med att skola och barnomsorg slagits samman. Detta rigida rekryteringsmönster håller nu på att luckras upp och idag är majoriteten av landets rektorer kvinnor, dock ej i gymnasieskolan (s.30-31).

Enligt Svedberg redovisar Monica Söderberg-Forslund (1999) statistik från SCB 1998 där hon påvisar att denna utveckling inte är unik för vårt land, utan finner sin motsvarighet i flera europeiska länder. Svedberg hänvisar vidare till den nationella inspektörsrapporten *Nationella kvalitetsgranskningar av skolan 1998* (1999). Statens skolverk, rapport 160, där man noterar att den del av rektorer som har yrkesbakgrund i förskola och fritidshem haft legitimitetssvårigheter i relation till lärare.

De dilemman som rektorer idag utsätts för leder, enligt Svedberg, till en pressande situation med (ohälsosamt) hög arbetsbelastning liksom svårigheter att vara en pedagogisk ledare värd namnet. Rektorn som mellanchef befinner sig i dilemman att leda ett antal människor i ett arbete i enlighet med andras intentioner och samtidigt vara arbetstagare och chef. Rektor verkar i ett s.k. korstryck som i sin tur ger upphov till ett antal olika problem eller dilemman vilka sammanfattas av Svedbergs avhandling med följande punkter:

- Rektor har mångdimensionella arbetsuppgifter (eller uppdrag som det numera uttrycks).
- Motsägelsefulla förväntningar från olika intressenter skapar ett korstryck kring rektorsrollen – en sandwichposition.
- Förståelsen av detta korstryck kan fördjupas genom ett dilemmatänkande.
- Detta korstryck gör att rektorer ofta blir mer administratörer än de själva säger sig önska.
- Rektorer har vanligen en mycket hög arbetsbelastning.
- Oavsett teoretisk hemvist framhålls samstämmigt önskvärdheten att rektor utövar ett pedagogiskt ledarskap. (Uppfattningarna går dock isär när det gäller att ringa in vad ett sådant ledarskap kan innebära).  
(Svedberg, 2000, s.59-60)

## 4 Kunskapsteoretisk ansats

Valet av kunskapsteoretisk ansats utgår från föreställningen att den tidigare studien *Lärares tankar om skolledare* (Sjöstrand-Lorenzatti, 2005), givit mig förförståelse i ämnet och påverkat mina tolkningar och beskrivningar av resultaten i denna undersökning. Förståelsen för den kunskap jag inhämtat har växlat mellan teoretiska studier som kopplats samman med den undersökta empirin, därigenom har nya frågeställningar utvecklats vilka undersökts genom ytterligare teoretiska fördjupningar. Studierna har skapat ny förståelse och nya perspektiv vilka utvecklat min tolkning och analys och de mönster som framträtt ur empirin.

Som förklaringsmodell för tolkning och analys i denna studie menar jag därför att begreppet abduktion är relevant. Enligt Alvesson & Sköldberg (1994) sker under forskningsprocessen en alternering mellan teori och empiri varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra. De skiljer mellan induktion och deduktion och menar att en induktiv ansats utgår från en mängd enskilda fall och hävdar ett generellt samband medan en deduktiv ansats utgår från en generell regel och utifrån denna förklarar ett enskilt fall av intresse. Abduktion är en kombination av induktion och deduktion, samtidigt som den tillför nya moment som ingen av de två andra tar hänsyn till. Genom inriktningen på underliggande mönster skiljer sig abduktionen fördelaktigt från de båda andra, grundare förklaringsmodellerna. Skillnaden är att den tillika inbegriper *förståelsen* (s.41-42).

Alvesson & Sköldberg diskuterar abduktion utifrån att denna dels tar språnget bortom den rena faktadestilleringen dels baserar detta på redan teoriladdad empiri. I en fotnot påpekar de att en hermeneutiker skulle säga att abduktion innebär ett slags hermeneutisk spiral, en tolkning av fakta som man redan har viss förförståelse för, men de menar att det inte är känt huruvida det finns någon direkt förbindelse mellan hermeneutik och abduktion (s.45).

Kopplingen mellan hermeneutik och abduktion speglar ett viktigt och intressant samband som jag reflekterat kring under arbetet med denna undersökning. Den komplexitet som inryms i rektorsrollen har framstått som allt tydligare under arbetets gång, både genom teoristudierna och det empiriska materialet, samtidigt som mina egna erfarenheter och tidigare studier påverkat valet av litteratur och tolkningen både av det sagda och av det som

inte direkt sades. I detta sammanhang har jag valt att fördjupa mig i studier av kritisk hermeneutik och dess relevans för bearbetning av materialet.

Den beskrivning som Møller (2004) ger ordet ”kritisk” i sitt arbete *Ledaridentiteter* motsvarar mina tankegångar om det ovan nämnda perspektivet. Møller intar en hållning där ”kritisk” ska förstås som ett försök att förstå och förklara de spänningar och motsättningar som existerar inom organisationer och som kan ge oss insikt om hur arbetet går till. Hon fortsätter: ”Att anlägga ett kritiskt perspektiv i detta sammanhang innebär inte att stå i opposition mot det som för ögonblicket dominerar inom fältet, utan att öppna ett rum för diskussion om vad som utgör kunskapen om fältet” (s.13). Møller menar att fokus bör ligga på den kulturella undertexten i organisationernas liv, för att bland annat se hur makt och kön påverkar organisationen som sådan och dess mål och roll i samhället. Detta med anledning av att olika historiska och kulturella kontexter ger olika villkor och grunder för ledning, t.ex. hur feministiskt perspektiv bidragit till att synliggöra och bryta tystnaden om undertryckande av kvinnor inom ledningsfältet (s.14).

Alvesson & Deetz (2000) visar på vinningen av att göra tolkande studier på grundval av kritisk samhällsfilosofi och vad den kritiska teorin kan vinna på en omsorgsfull empirisk forskning. De menar att det går att kombinera tolkande forskning med ett kritiskt perspektiv och gör en beskrivning av den kritiska kvalitativa samhällsforskningens process genom att dela in denna i tre element, *insikt*, *kritik* och *transformativ omvärdering*:

- Insikt kan betraktas som ett resultat av en lyckad tolkning som inriktas på det icke uppenbara, som skapar mening och berikar förståelsen. Insikt är ett slags praktisk kunskap, att kunna se vad som är viktigt.
- Kritik kan inte skiljas från insikt, kritiken bygger på insikt. Kritiken riktas mot samhällsordningarnas konventioner och strukturer och därmed förbundna kunskaps- och förståelseformer. Den är en del av relationen mellan forskaren och de utforskade och ger möjlighet till samtal som överskrider båda parter subjektivitet.
- Transformativ omvärdering innebär att man skapar möjligheter för nya sätt att förhålla sig till den sociala världen, som präglas av kritisk insikt och etisk hänsyn och inspirerar till nya former av praktik. Genom att utveckla kritisk kunskap och praktisk förståelse möjliggörs förändring och nya former för handling. Elementet ses som ett naturligt komplement till insikt och kritik.

(Alvesson & Deetz, 2000, s.20-24, 155-162, 168-169)

Även i Alvesson & Sköldbärgs verk *Tolkning och reflektion* (1994) behandlas ämnet kritisk teori. Här hävdar författarna att det är rimligt att utifrån kritisk teori bedriva forskning, som utifrån ett emancipatoriskt kunskapsintresse kritiskt tolkar olika empiriska fenomen i syfte att stimulera till självreflektion och överskridande av etablerade institutioners och tankesätts lösningar (s.201).

Denna studie undersöker hur rektorer i grundskola med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog ser på sin roll som pedagogisk ledare. Utifrån förhållandet att informanterna har bakgrund från en annan yrkeskategori än majoriteten av sina medarbetare är legitimiteten i rektorsrollen relevant att diskutera utifrån kritiskt hermeneutiskt perspektiv. Likaså vilka faktorer som styr rektorernas handlande och vilka krav och förväntningar som påverkar informanterna i deras syn på pedagogiskt ledarskap.

## 5 Metod

Detta arbete är en kvalitativ studie, tänkt som ett bidrag till fördjupning inom forskningsfältet pedagogiskt ledarskap i grundskolan. Det empiriska materialet har insamlats genom intervjuer gjorda med föreställningskartor. Materialet har kategoriserats och bearbetats i flera steg, teoridelen har skrivits parallellt och inspirerat till ytterligare fördjupning under processens gång.

### 5.1 Föreställningskartor

Metoden att använda föreställningskartor som ett sätt att kartlägga en persons förståelse för ett fenomen har jag kommit i kontakt med genom PBS-projektet i min hemkommun, (Scherp 2002). Genom denna undersökningsmetod har jag fått möjlighet att fördjupa och upptäcka mönster i de intervjuades tankar om sitt arbete och på så sätt komma djupare in på vilka föreställningar de har i förhållande till sin roll som skolledare.

Scherp (2003) menar att människor bygger upp eller konstruerar egna och unika föreställningar av omvärlden utifrån sina erfarenheter. Föreställningarna bildar mönster där olika delar är beroende av varandra och har ett inbördes dynamiskt samband. Föreställningarna skapas inte i ett vakuum, utan är starkt påverkade av den kulturella och sociala miljö i vilken de byggs upp, även om individen lägger egna innebörder i sina upplevelser vilket gör att ord och uttryck får olika mening för olika individer (s.17). Scherp hänvisar till Miles och Khattri (1995) vilka har använt föreställningskartor i flera undersökningar för att förstå vad, hur och varför skolor förändras och utvecklas. De drar enligt Scherp paralleller mellan vanliga kartbilder och den spegling av vår tankestruktur som en föreställningskarta förväntas ge. Föreställningskartan klargör begränsningar och ramar och blir ett verktyg för att få förståelse av en människas mentala landskap, hennes tankeprocesser (s.18).

Gun-Britt Scherp (2002) beskriver teoretisk bakgrund och tillvägagångssätt i dokumentet *Att arbeta med föreställningskartor*. Enligt denna beskrivning bidrar en föreställningskarta till att synliggöra en individs förståelse, vilken ofta inte är definierad av individen själv. Att samtala med och tillsammans skapa en föreställningskarta är ett sätt att tydliggöra och förstå någon annans föreställningsvärld och blir på samma sätt ett verktyg för att förstå en individs tankeprocesser och den förståelse som individen byggt upp utifrån sina erfarenheter. Tillvägagångssättet innebär att den intervjuade ombeds skriva ner ett antal nyckelord, eller fraser som beskriver förståelsen av ett fenomen eller en frågeställning på posti-lappar, ett nyckelord på varje lapp. Nästa steg är att intervjupersonen placerar ut lapparna på ett papper, med gott om utrymme att skriva på. De mest angelägna nyckelorden placeras ut först. Den som intervjuar leder samtalet och försöker, genom att ställa följdfrågor, få fram en mer nyanserad bild av det som skrivits. Intervjuaren skriver ner den intervjuades kommentarer bredvid nyckelorden på det stora pappret och tillsammans försöker båda att se mönster och samband mellan orden. Intervjupersonens egna ord används så mycket som möjligt när man skriver ner kärnan i det som sagts, vilket minskar risken för påverkan från samtalsledaren och gör det möjligt att gå tillbaka och visa på eventuella samband. Därefter övergår samtalet till en beskrivning av hur delarna är relaterade till varandra, pilar och streck dras mellan faktorer som uppfattas höra samman. Syftet med samtalet är dels att den intervjuade blir klar över sin syn på fenomenet dels att man själv som intervjuare vill fördjupa sin egen förståelse.

## **5.2 Urval**

I syfte att fånga skolledarnas tankar om sitt arbete har genomfördes intervjuer med sju rektorer i grundskola åk. F-5/6 med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog. För att få kontakt med lämpliga informanter kontaktades verksamhetscheferna i fyra kommuner i Göteborgsområdet. Kriteriet för deltagande i studien var att informanterna tjänstgjorde som rektorer i grundskola och att de var utbildade förskollärare eller fritidspedagoger. Jag fick då namn och nödvändiga uppgifter för att kunna kontakta rektorerna. Den inledande kontakten togs via e-mail då jag redogjorde för mitt ärende och bad om svar för att kunna boka tid till intervju. Utav åtta ivägskickade mail svarade sex rektorer att de ville delta. En provintervju genomfördes och även denna finns med i resultatredovisningen.

## **5.3 Beskrivning av informanterna**

Varje intervju inleddes med frågor om vilka förhållanden som omgav den enskilda rektorn i det dagliga arbetet. Syftet med detta var dels att skapa förtroende och visa intresse, dels att öka mina möjligheter att som forskare få förståelse för den verklighet som informanterna senare skulle beskriva under intervjun.

Nedan sammanfattas de sju rektorernas verksamheter utifrån informanternas egna uppgifter om antal personal och antal elever inom ansvarsområdet, antal år som rektor, utbildning samt tidigare erfarenheter:

Antal pedagoger inom ansvarsområdet varierar från ca 20-40. Elevantalet varierar från ca. 130-350. En rektor har ansvar för grundskola åk. F-3, tre har åk. F-5 och tre har åk. F-6. Ansvar för fritidshem, förskoleavdelningar och familjedaghem förekommer i olika omfattning. Ett fåtal har även ansvar för särskild undervisningsgrupp, träningsskola och övrig personal såsom vaktmästare, städ och kökspersonal. År i yrket som rektor för grundskola varierar mellan 1,5 –ca 11 år. Majoriteten har tidigare erfarenhet som förskolechef/föreståndare eller som administratör på förvaltningsnivå. En av rektorerna är utbildad fritidspedagog och de övriga är utbildade förskollärare. (Se även bilaga C).

Intervjuerna har varat ca.1 timme på informanternas kontor. Inget deltagande i verksamheten har förekommit utan det är informanternas uttalade mening i frågorna som återges och tolkas.

## **5.4 Datainsamling**

Insamlingen av data inleddes med att jag formulerade en intervjuguide där ovan nämnda frågor om ansvarsområde, antal medarbetare, år som rektor och bakgrund vad gällde både utbildning och erfarenhet fanns med. Därefter följde ett fåtal frågor formulerade utifrån syftet med undersökningen, (bilaga A). Frågorna användes som ram och som garanti för att alla forskningsfrågor verkligen berördes under intervjun. Följdfrågor ställdes spontant under pågående intervju i syfte att förtydliga, fördjupa och öka förståelsen för det som informanten berättade om. Samtidigt fanns även möjlighet att göra förändringar vad gällde frågornas form och ordningsföljd så att det gavs utrymme att följa upp svaren och berättelserna från den intervjuade på ett relevant och okonstlat sätt.

I enlighet med Kvale (1997) innebär denna intervjuform en halvstrukturerad intervju som omfattar en rad teman och förslag till relevanta frågor. Kvale menar att forskningsintervjun är en mellanmänsklig situation, ett samtal mellan två parter om ett tema av ömsesidigt intresse.

Det är en specifik form av mänskligt samspel där kunskap utvecklas genom en dialog. Däremot är en forskningsintervju inte något ömsesidigt samspel mellan två likställda parter. Det råder, enligt Kvale en makt-assymetri; det är intervjuaren som definierar situationen, introducerar samtalsämnen och styr händelseförloppet genom ytterligare frågor (s.117-119).

Ovanstående förhållande tog jag fasta på i samband med intervjuerna vilket innebar att mitt förhållningssätt präglades av ett synsätt där dialogen och ömsesidigheten var centrala men där jag som forskare styrde samtalet mot det som jag ville få ökad kunskap om.

De frågor jag sammanställt bildade grunden för intervjun och formade det mönster som framkom genom föreställningskartorna. Intervjun var noga förberedd med överenskommelse om avsatt tid, information om att bandinspelning skulle förekomma samt att blädderblockspapper, postit-lappar och pennor fanns tillgängliga vid inledningen av samtalet. De följdfrågor som ställdes under intervjun var inriktade på att komplettera intervjuguidens frågeställningar och att fördjupa förståelsen av informantens syn på pedagogiskt ledarskap.

De fyra områden jag ville få svar kring var:

1. Vad är pedagogiskt ledarskap, som du ser det?
2. Vilka är de optimala förutsättningarna för pedagogiskt ledarskap? För dig som individ, för enheten, för organisationen som helhet?
3. Vad åstadkommer du med pedagogiskt ledarskap, här i din verksamhet?
4. Vilken nytta har du av din bakgrund?

Varje intervju föregicks av e-mail och senare även av telefonkontakt då överenskommelse om tid och plats bokades. Ett informationsbrev om vad intervjun skulle handla om bifogades med den första kontakten, (bilaga B). I samband med telefonsamtalet fanns också möjlighet för informanten att ställa frågor. Alla rektorer var förberedda på min ankomst och visade att de avsatt tid och var positiva till intervjun.

Placeringen ordnades så att vi kunde sitta snett bredvid varandra eftersom blädderblocksbladet och det som skrevs skulle kunna ses av båda parter från samma håll. Samtidigt var det betydelsefullt att ha ögonkontakt och att kunna se varandras ansiktsuttryck. Intervjun inleddes med att jag beskrev studien och tog reda på om informanten hade tidigare erfarenhet av att göra föreställningskarta eller tankekarta, vilket de flesta hade varit med om i någon form. Eftersom studiens syfte var att söka svar på vissa förutbestämda frågor skiljer sig tillvägagångssättet i detta skede från den ovan beskrivna modellen av att arbeta med föreställningskartor (Scherp,G-B, 2002). Istället för att själva skriva egna nyckelord fick informanterna en beskrivning av de områden som bildade utgångspunkten för mina forskningsfrågor. Rubriken på respektive område skrev jag med god spridning direkt på pappret så att det skulle finnas utrymme att placera in postit-lappar med informanternas utsagor under. Kommentarer och reflektioner skrevs direkt på blädderblocksbladet och dessa bildade efter avslutat intervju en föreställningskarta som båda parter varit delaktiga i att skapa.

De fyra rubrikerna var:

1. *Vad är pedagogiskt ledarskap?*
2. *Vilka är förutsättningarna?*
3. *Vad åstadkommer du i verksamheten?*
4. *Bakgrundens betydelse.*

Innan bandspelaren startades kontrollerade jag att det fortfarande upplevdes positivt av informanten med inspelning av intervjun. Alla rektorerna var medvetna om att inspelning skulle ske och intervjun kunde starta i positiv anda.

Intervjun inleddes med nämnda frågor om antal personal, antal elever och årskurser inom ansvarsområdet, antal år som rektor samt om tidigare utbildning och yrkeserfarenheter. Svaren skrev jag på postit-lappar och placerade vid sidan av de tidigare nedtecknade rubrikerna. Några av informanterna gav redan här i inledningen beskrivning av bakgrundens betydelse för deras nuvarande arbete vilket gav anledning att skriva ledord på postit-lappar och placera under "*bakgrundens betydelse*". Intervjuguiden hade jag bredvid mig och frågorna ställdes i ungefär samma ordning i de olika intervjuerna. Betydelsen av att vara lyhörd och att försöka göra samtalet fördjupade genom att ställa lämpliga följdfrågor krävde koncentration och ett slags inre planering av att verkligen lyssna till det sagda för att kunna fråga om det som inte sades. Samtidigt skrev jag ledord på lapparna och grupperade dem under rubrikerna på blädderblocksbladet. Reflektioner som berörde ledorden skrevs bredvid respektive lapp och upptäckta samband mellan de olika rubrikerna gjordes med streck eller pilar. Informanten fick bekräfta både det som skrevs och placeringen av lapparna.

Ett genomgående mönster noterades direkt i anslutning till intervjuerna eftersom informanternas svar på frågan om "*vad pedagogiskt ledarskap är*" vid flera tillfällen framställdes i perspektivet "*vad man åstadkommer i sin verksamhet*". Detta föranledde i förekommande fall att placeringen av postit-lapparna under rubrik 1, i samråd med informanten, placerades under rubrik 3.

Intervjun avslutades med samtal om studien, när den kunde tänkas bli klar och att jag lovade skicka ett exemplar av det färdiga arbetet.

## **5.5 Bearbetning av data**

Utskrift av inspelningarna gjordes genom att skriva ner det sagda så gott som ordagrant. För att underlätta utläsningen gjordes mindre justeringar av ordföljd eller ordval. De ledord som skrevs ner på postit-lapparna under intervjun fetmarkerades i texten i syfte att underlätta kategoriseringen och därigenom göra det lättare att fånga informanternas tolkning av sitt arbete.

Därefter inleddes kategoriseringen av svaren på respektive fråga. De mönster jag sedan såg skapades dels av föreställningskartorna, dels av jämförelser mellan hur informanterna svarat på mina frågor och dels av beskrivningar av de förhållanden som omgav respektive rektor.

Kategoriseringen av intervjuerna genomfördes genom att använda en tabellmodell i likhet med den som Scherp, G-B (2002) beskriver i dokumentet om föreställningskartor ovan. Modellen har anpassats efter de förhållanden som råder i denna studie men kunskapandet om sättet att sortera information kommer från denna källa.

Den första kategoriseringen innebar att jag skrev frågorna var för sig och sedan sorterade in informanternas påståenden i tabellen under frågan. Varje informant tilldelades ett nummer och i denna kategorisering framträdde informanternas svar var för sig, under varandra vid samma fråga. Det blev då lätt att jämföra utsagorna och att se mönster i det sagda.



Nästa kategorisering innebar att jag grupperade informanternas svar efter likheter i utsagorna. I denna kategorisering användes inte någon numrering av informanterna, resultatet blev att varje fråga fick ett antal rubriker och under dessa sorterades utsagorna in. Här gick det inte att urskilja vem av informanterna som sagt vad utan en kollektiv bild av hur rektorerna definierar begreppet pedagogiskt ledarskap började växa fram.

Den efterföljande analysen av materialet utgick från forskningsfrågorna och de ovan nämnda rubrikerna. Rubrikerna kategoriserades i sin tur och tre faktorer formulerades i syfte att klargöra och belysa hur rektorerna ser på det pedagogiska ledarskapet i olika perspektiv. Faktorerna benämndes *struktur*, *uppdrag* och *förhållningssätt*, vilka beskrivs längre fram i resultatredovisningen.

Det fortsatta arbetet var att redovisa resultatet utifrån de tre ovan nämnda faktorerna. Detta innebar att svaren på varje forskningsfråga sorterades in under de tre faktorerna. Varje faktor återgavs sedan parallellt på så sätt att alla utsagor under faktorn *struktur* redovisas för sig, att alla utsagor med anknytning till *uppdraget* redovisas för sig och alla utsagor tolkade som *förhållningssätt* redovisas för sig.

Exempel på utsagor gavs under varje område, med informanternas nummer angivet. Detta för att förtydliga innebörden i texten, visa på spridningen av utsagorna och förhållandet att alla informanter finns representerade i resultatet.

Merriams (1994) strategier för att skapa mening har varit vägledande i detta arbete och skapat förståelse för de svårigheter som kan finnas med att skapa mening i informationen, upptäcka mönster och relationer eller att upptäcka en teori inte alltid handlar om en logisk process. Merriam menar att intuitiv kunskap inte kommer på befallning, ett genombrott i analysen kan komma på morgonen eller på natten, helt plötsligt eller efter en lång födsloprocess, när man arbetar eller har tagit paus...

Indelning av informationen i variabler har varit ett användbart råd liksom faktorerering "factoring" eller reducering av materialet. Merriam pekar på att reducering i en kvalitativ analys innebär att man förutsätter att olikartade fakta eller ord i själva verket har något gemensamt – de fyller likartade funktioner eller är något likartat. En faktor är detsamma som en kategori, ett tema eller ett kluster. Det är bara ett annat sätt att tänka över hur man kan reducera en mångfald av data till meningsfulla begrepp. Faktorerna måste kunna bidra till vår förståelse av fallet eller dess underliggande dynamik. Vidare fortsätter Merriam att beskriva hur man kan notera relationer mellan variabler, hitta mellanliggande variabler och försöka bygga upp en logisk bevisföring. Alla dessa steg ska resultera i skapandet av ett inre teoretiskt sammanhang vilket handlar om en teoribyggande aktivitet där olika resultat binds samman med varandra i överbryggande påståenden som kan gälla även andra fall och som kan förklara "hur" och "varför" beträffande den företeelse som studeras (s.158-163).

Genomläsning av allt material genomfördes flera gånger, tankar och kommentarer om varje informant eller om upptäckta mönster noterades och användes som underlag för resultatsammanställningen. Merriam hänvisar till Goetz & LeCompte (1984) som menar att den funktion anteckningarna har är att visa på det som först föll forskaren i ögonen, även om detta längre fram inte kom att vara det viktigaste (s.143). Sammantaget blev detta en viktig pusselbit i processen att finna mening och mönster i rektorernas syn på pedagogiskt ledarskap.

## 5.6 Tillförlitlighet

Merriam (1994) menar att hållbarheten i en kvalitativ fallstudie grundar sig på forskarens förhållningssätt och sinnens närvaro, hur samspelet ser ut mellan forskare och deltagare, hur triangulering av informationen utförs, vilka tolkningar som görs samt hur utförlig och "tät" beskrivningen är (s.133). Merriam pekar vidare på att analys av information i kvalitativ forskning är mycket beroende av forskarens sensitivitet och analytiska förmåga. Vare sig man analyserar information från en enskild individ och situation eller flera är processen induktiv i sin karaktär. Både när det gäller ett enda eller flera olika fall kommer informationen att silas, kombineras, reduceras och tolkas. Ju mer grundade i empiriska data ens resultat är desto mer trovärdiga och pålitliga är de (s.135).

Ovanstående faktorer innebar att jag i arbetet med analys, resultat och diskussion behövde öka min medvetenhet om hur jag som forskare påverkade resultatet beroende på min tolkning och kategorisering av materialet.

En provintervju genomfördes vilket innebar att jag reflekterade över betydelsen av att lyssna på svaren och att ställa följdfrågor som riktades mot att söka svar på mina forskningsfrågor för att komma studiens syfte så nära som möjligt. I samband med provintervjun reflekterade jag även över mitt sätt att ställa frågor med tanke på hur frågorna skulle formuleras i de följande intervjuerna. Betydelsen av att vara lyhörd och uppmärksam blev tydlig och jag såg ett behov av att fördjupa frågeställningarna för att få mer ingående svar från informanterna.

För att säkerställa en god validitet i studien använde jag både föreställningskarta och utskrift från bandinspelning som jämförelse vid uttolkning av informanternas svar på mina frågor. Staffan Larsson (Starrin & Svensson, 1994) beskriver triangulering som en praktisk teknik som utvecklats för validering av analyser. Han menar att man i en empirisk studie har flera källor som belägg för sin beskrivning och att samstämmighet dem emellan är tecken på validitet. I mitt fall innebär detta att jag kan hänvisa till begreppet tekniktriangulering eftersom olika former av data gestaltar samma fenomen. Bandinspelningarna visade sig vara ett ovärderligt instrument vid sammanställningen av informanternas tankar om sitt arbete. Utan dessa hade det varit svårt att fånga in vad de intervjuade menade. Resultatet blev att jag enkelt kunde knyta ihop orden på postit-lapparna med det sagda och utifrån detta sammanställa resultaten.

### Generaliserbarhet

Steinar Kvale (1997) diskuterar begreppet generaliserbarhet och vad detta egentligen står för. Han menar att vi i vardagen generaliserar mer eller mindre spontant. Utifrån vår erfarenhet av en situation eller en person föregriper vi nya fall, vi gör oss förväntningar om vad som kommer att hända i andra liknande situationer eller med liknande personer. Kvale fortsätter diskussionen med att jämför olika forskningstraditioner utifrån påståendet att den vetenskapliga kunskapen också ställer anspråk på generaliserbarhet. Enligt den humanistiska synen är varje situation unik, enligt Kvale, varje fenomen har sin inre struktur och logik. Jämfört med ett postmodernt perspektiv där sökandet efter universell kunskap och kulturen av det individuellt unika ersätts av heterogenitet och en kontextualisering av kunskapen (s.209-210).

I ovanstående perspektiv förefaller generaliserbarheten i denna studie möjlig och något som den enskilda läsaren får ta ställning till och då även i vilket syfte generaliseringen görs. Studien har inriktats på att söka en mångfald av svar på forskningsfrågorna och att sätta in svaren i ett sammanhang som förklarar den mening och innebörd som informanterna ger det

pedagogiska ledarskapet. Min grundtanke är att en mer omfattande studie inom samma område skulle kunna ge mer ingående svar på forskningsfrågan. En sådan studie skulle då tillföra ny kunskap, vilket inte innebär att samma resultat upprepas utan snarare att olika och nya resultat skulle bidra till utveckling av forskningsfältet om pedagogiskt ledarskap.

## Etik

De etiska principer som gäller för forskning tog jag fasta på vid kontakten med informanterna. De intervjuade garanterades full konfidentialitet, alla intervjusvar och föreställningskartor kodades så att informanterna inte behövde vara oroliga för att personliga tankar eller åsikter lämnas ut. Jag informerade om att deltagandet var helt frivilligt och att informanterna skulle få ta del av undersökningen när arbetet var färdigt.

## 6 Resultatredovisning

Informanterna har alla bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog och de är alla verksamma som rektorer i grundskola. Innehållet i studien är att utforska hur rektorerna ser på sina möjligheter att utöva pedagogiskt ledarskap och vilken betydelse deras tidigare bakgrund inom förskola eller fritidshemsverksamhet har i arbetet som rektor för grundskola. Trots att intervjuerna genomfördes individuellt avser resultatredovisningen ge en kollektiv bild av den mening och innebörd som rektorerna ger begreppet pedagogiskt ledarskap. De individuella utsagorna bildar det mönster som efter bearbetning och tolkning formats till en helhetsbild av det insamlade materialet.

Jag tänker mig bearbetningen av data som en tratt, bred upptill och smal nertill, där materialet samlats in, sammanställts, sorterats, tolkats och slutligen kommit ut som ett bearbetat koncentrat av det som sagts under intervjuerna. Analysen i denna undersökning påbörjades redan när föreställningskartorna skapades under den pågående intervjun och fortsatte under hela arbetet, från början till slut. Under processens gång har målet varit att upptäcka mönster och teman i materialet och att vara uppmärksam på i vilken omfattning mönstret verkligen är hållbart och sannolikt. Sammanställningen innebar att utsagor som liknade varandra grupperades i samma kategori och därifrån skapades de efterföljande faktorerna.

Resultatet visas med nedanstående tabell i syfte att framställa materialet på ett överskådligt sätt. Forskningsfrågorna återfinns högst upp i varje ruta och under varje fråga redovisas de rubriker som framkom i samband med kategoriseringen av texterna. Varje rubrik har sorterats in i tre faktorer som påverkar rektorns syn på vad pedagogiskt ledarskap innebär och vilken mening de ger begreppet.

- Den inledande faktorn benämns "*uppdrag*". Här syftar benämningen på det formella ledningsuppdraget och detta utgår från det specificerade uppdraget i styrdokument för skolan *Lpo 94* (1998) och *Skollagen* (1985:1100).
- Nästa faktor benämns "*struktur*" med syftning på en väl fungerande organisation med klara och tydliga roller och funktioner.
- Den tredje faktorn benämns "*förhållningssätt*" och avser samspel med andra människor där ömsesidighet, samarbete och handlingsberedskap är ledord.

Faktorerna är särskiljda från varandra men gränsen mellan dem är hårfin och tolkningen av utsagornas placering i kategorier går i varandra. Den tolkning som gjorts i samband med analysen är subjektiv och kan av en annan uttolkare komma att placeras någon annan kategori. Omfattande genomläsning och motiveringar har gjorts för att finna relevanta samband mellan de utsagor som ingår i respektive rubrik.

**Forskningsfrågorna 1- 4, med informanternas svar indelade i faktorerna uppdrag, struktur och förhållningssätt**

<p><b>1. Vad är pedagogiskt ledarskap, som du ser det?</b></p> <p><i>Uppdrag</i> Rektorsroller Medarbetarperspektiv Innehåll</p> <p><i>Struktur</i> Organisation Resurser och ekonomi Skapa tid Ge förutsättningar för dialog, reflektion och delaktighet</p> <p><i>Förhållningssätt</i> Vara visionär Vara närvarande Utmana, vara coach Stödja Engagera</p>	<p><b>2. Vilka är de optimala förutsättningarna för att kunna utöva pedagogiskt ledarskap?</b></p> <p><b>a. Personliga</b></p> <p><i>Uppdrag</i> Kunskaper</p> <p><i>Struktur</i> Strategier Tid, tempo Fortbildning</p> <p><i>Förhållningssätt</i> Utmana, vara coach Personliga egenskaper Stöd från kolleger och ledning</p> <p><b>b. Enheten</b></p> <p><i>Uppdrag</i> Utvecklingsarbete Samarbete</p> <p><i>Struktur</i> Administrativt stöd Ekonomi</p> <p><i>Förhållningssätt</i> Legitimitet</p> <p><b>c. Organisationen som helhet</b></p> <p><i>Uppdrag</i> Stöd från verksamhetschefen</p> <p><i>Struktur</i> Central organisation och verksamhet</p> <p><i>Förhållningssätt</i> Dilemman i rektorsrollen Stöd från kollegerna</p>
---	---

<p><b>3. Hur är det i din verksamhet?</b></p> <p><i>Uppdrag</i> Arbetsbelastning Delaktighet, utvecklingsarbete</p> <p><i>Struktur</i> Organisation Redskap i utvecklingsarbetet Tid</p> <p><i>Förhållningssätt</i> Legitimitet Närvarande ledare</p> <p><b>a. Vad åstadkommer du med hjälp av pedagogiskt ledarskap?</b></p> <p><i>Uppdrag</i> Medarbetarperspektiv Samarbete, delaktighet Lärande</p> <p><i>Struktur</i> Organisationsutveckling Helhetssyn på verksamheten</p> <p><i>Förhållningssätt</i> Vision Kultur Trivsel, sammanhållning</p>	<p><b>4. Vilken nytta har du av din bakgrund?</b></p> <p><i>Uppdrag</i> Erfarenhet</p> <p><i>Struktur</i> Tidigare utbildningar Kunskaper</p> <p><i>Förhållningssätt</i> Förskolans tradition</p>
--	---

Tabell 1. Forskningsfrågorna 1- 4, med informanternas svar indelade i faktorerna uppdrag, struktur och förhållningssätt.

## 6.1 Resultat

I följande avsnitt redovisas studiens resultat med utgångspunkt från de tre ovan nämnda faktorerna ”uppdrag”, ”struktur” och ”förhållningssätt”. Faktorerna under varje frågeställning ställs bredvid varandra och resultatet framställs parallellt. Därigenom samlas informanternas svar och en samlad bild av de intervjuade rektorernas syn på begreppet pedagogiskt ledarskap framträder i de olika perspektiven.

Som tidigare beskrivits återges informanternas utsagor kollektivt men exempel på utsagor med anknytning till respektive faktor och med respektive rektors nummer, anges i texten för att förtydliga det sagda.

Under intervjuerna skapades de föreställningskartor som ligger till grund för resultatredovisningen. I sin beskrivning av synen på det pedagogiska ledarskapet återgav rektorerna både ett tänkt och ett tillämpat perspektiv. De båda perspektiven blandades samman i utsagorna, idén om vad pedagogiskt ledarskap är blandades med hur det genomförs i informantens verksamhet och vilka konsekvenser dessa handlingar får. Därav motiveras det

ovanstående sättet att kategorisera och redogöra för faktorerna parallellt eftersom varje frågeställning innehåller alla tre perspektiven men i olika synvinklar.

Avsikten är att söka förståelse för informanternas tolkning av pedagogiskt ledarskap och att fånga vad begreppet innebär för dem. Resultatredovisningen kommer inte att kunna ge ett ”rätt” svar på forskningsfrågorna utan avser att spegla rektorernas tankar ur flera perspektiv.

Läsaren rekommenderas att återgå till tabell 1 i samband med genomläsningen, för att underlätta förståelsen av resultatredovisningen.

### **6.1.1 Uppdrag**

Definitionen av faktorn uppdrag utgår från det ansvar som åligger rektor enligt skollagen och läroplanen (Lpo 94). Detta innefattar ledning och utveckling av verksamheten i skolan genom att leda, stödja, inspirera och utmana medarbetarna att utveckla verksamheten i riktning mot allt bättre måloppfyllelse, samt att ansvara för att verksamheten följer lagar och förordningar och kommunala direktiv för att garantera elevernas rätt och en likvärdig utbildning (*Lärande ledare*, s.17).

Faktorn omfattar rubrikerna rektorsroller, innehåll i verksamheten och medarbetarperspektiv med underrubriken delaktighet. Här ingår informanternas tankar om utvecklingsarbete, samarbete, lärande och kunskaper samt erfarenheter som faktorer i rektorsuppdraget med betydelse för det pedagogiska ledarskapet med fokus på uppdraget. Stödet från verksamhetsledningen vad gäller möjligheterna att praktisera pedagogiskt ledarskap i enlighet med uppdraget är ytterligare en faktor som redovisas i detta avsnitt.

#### ***Rektorsroller***

Flera av informanterna påvisar att det pedagogiska ledaransvaret är en del av uppdraget och att de övriga delarna med administration, ekonomi och personalansvar både är betydande och betungande.

Samtidigt är det enligt rektor 7:

- ... den roliga delen egentligen, det som många säger att dom inte har tid med för att det är så mycket annat.

Hon syftar här på det pedagogiska ledarskapet och glädjen det ger att kunna vara med och påverka en skolas arbete och utveckla arbetet med barnens lärande.

Uppdraget ställer stora krav på rektorn ur många perspektiv och detta återspeglas i informanternas utsagor. Man måste ha goda kunskaper i gällande lagar och förordningar, kunna hitta vägar utifrån de resurser som finns, ha tilltro till sina medarbetare och samtidigt vara lojal och brinna för sitt arbete. Personalärenden tar mycket tid, här nämns konfliktlösning, rehabiliteringsärenden, arbetsmiljöansvar som exempel. Att upprätthålla goda kontakter med föräldrar, vaktmästare, servicepersonal och representanterna från facket är ytterligare exempel på rektors uppdrag. Betydelsen av att prioritera bland aktiviteterna och att inte vara en ”fixare” togs upp av flera informanter. Exempel på komplexiteten i uppdraget och de dubbla rollerna återges här med två utsagor.

Rektor 1:

- Eftersom jag försöker se människor som att de alltid gör sitt bästa blir det frustrerande att tänka på det här med lönesättning.

Rektor 5:

- För tillfället är den administrativa bördan större än det pedagogiska ledarskapet känns det som. Det tippar över åt det hållet, jag vill vara mer pedagogisk ledare.

Rektor 6 visar på hur hon tänker på att använda sitt uppdrag i pedagogiskt syfte för att därigenom utveckla verksamheten:

- Genom att vara den pedagogiska ledaren som förstår kulturen, buller är ett bra exempel; jo jag förstår vi har hög ljudnivå i vissa lokaler, vad kan vi göra åt det, finns det pedagogiska knep, arbetsmiljöåtgärder osv.

### ***Medarbetarperspektiv, delaktighet***

Medarbetarsamtalen anges som det redskap med vilket rektorerna kan nå fram till pedagogerna och därigenom bidra till både den enskilda medarbetarens utveckling men också till utveckling av den pedagogiska verksamheten. Vid detta tillfälle samlas information in om vad man behöver arbeta mer med i verksamheten, såväl som enskilda reflektioner över vad varje pedagog behöver för att utvecklas i sin yrkesroll.

Delaktighet i verksamheten skapas på olika sätt, syftet kan vara allt från att skapa god sammanhållning eller delaktighet i ekonomiska beslut till långsiktiga utvecklingsområden på skolan. Det pedagogiska samtalet nämns som betydelsefullt för att skapa delaktighet och bidrar till att alla kommer till tals.

Rektor 6:

- Frågorna ska komma från arbetslagen men även från mig då, men för det mesta kommer de från pedagogerna själva. Vi har haft ett stort utvecklingsarbete vad gäller arbetslag för att kunna se det på nya sätt, nya konstellationer. Det har varit jätteroliga diskussioner. Det har bidragit till att man kommit de viktiga frågorna närmre, att man kan hjälpa varandra mer i skolans värld än vad man kanske har gjort tidigare att man kan gruppera barnen på andra sätt än vad man traditionellt sett gjort.

Delaktighet skapas också genom att dela in pedagogerna i olika arbetsgrupper. Resultatet av arbetsformen beskrivs som fruktbart trots att pedagogerna många gånger signalerar att gruppernas arbete tar tid från eleverna eller benämns som allmänt ”jobbigt”. Delaktighet efterfrågas av lärarna men som rektor är man inte helt säker på att medarbetarna vill det i alla sammanhang.

Gemensam utformning av kompetensutveckling, årsplanering, arbetsplatsträffarnas och studiedagarnas innehåll är exempel på former för att skapa delaktighet. En rektor anger att varje medarbetare har en individuell utvecklingsplan som innehåller behovet av kompetensutveckling utifrån den gemensamt framtagna verksamhetsplanen.

En av informanterna säger att det i uppdraget ingår att arbeta för att se medarbetarna som individer och inte en i gruppen som ska försas framåt. Alla är viktiga och tillför verksamheten något med sin kompetens. Respekt, förståelse för varandras olikheter och trygghet i personalgruppen betonas samt att skolan ska präglas av delaktighet och känslan av att alla hjälps åt. Rektorns redskap är att vara tydlig i sin yrkesroll, alla kan inte göra allt utan man har en funktion som kan användas på olika sätt.

### ***Innehåll***

Verksamhetens innehåll i relation till uppdraget formar här en kategori med anledning av att informanterna visade på att innehållet faktiskt är avgörande för resultatet av rektorns insatser. Betydelsen av att skapa en gemensam pedagogisk grundsyn, att verksamheten har tydliga mål och att arbeta mot samhället utåt, att få med föräldrarna, gavs som exempel på hur rektor kan påverka en skolas arbete.

Rektor 6:

- Man måste försöka se sitt uppdrag med perspektiv utifrån, alltså pedagogiska uppdrag. Det gäller inte bara mig utan även pedagogerna.

Rektorn ovan reflekterar över hur viktigt det är att arbeta för att förstå de förutsättningar som pedagogerna har så att man kan sätta sig in i kulturen för att kunna påverka utvecklingsarbetet. En kartläggning av de egna insatserna behövs för att kunna planera det som innehållsmässigt är mest angeläget att arbeta med. Hon visar på att alla i organisationen är viktiga för att uppdraget ska kunna genomföras med god kvalitet.

### ***Kunskaper, erfarenheter***

Uppdraget kräver att rektorerna har hög kompetens inom många områden samt att denna kunskap förnyas och utvecklas kontinuerligt. Eget intresse av att läsa facktidningar och rapporter nämns som viktigt samt att själv bidra till att utveckla den personliga kompetensen. Den fortbildning som arbetsgivaren erbjuder bedöms som mycket givande enligt två av rektorerna. Flera av informanterna påvisar svårigheten att kunna alla lagar och förordningar samt problem med att få tid till att ta reda på vad som gäller i olika situationer.

Rektor 6:

- Man måste skriva, veta och kunna mycket, grundskoleförordningen, paragrafer, lagtexter, det är väldigt mycket juridik.

Erfarenhet och goda kunskaper i administrativt arbete underlättar beslutsfattande och bidrar till att se sig verksamheten i annat perspektiv. Som kunskap nämns förmågan att fatta svåra beslut och att detta underlättas med goda kunskaper i gällande lagar och god förmåga att förklara de ekonomiska ramarna som ligger till grund för besluten. Lång erfarenhet som ledare innebär känsla av trygghet i rutiner, organisation och personalfrågor. På frågan om bakgrundens betydelse betonar informanterna att deras tidigare erfarenhet haft stor betydelse. Möjligheten att träna och växa in i rollen som ledare är viktig. En av informanterna menar att hon har lätt att förstå medarbetarnas frågor eftersom hon själv har arbetat med samma sak i praktiska livet.

Rektor 4:

- Jag hade aldrig velat var rektor utan att ha min bakgrund med mig. Jag tror att man måste ha lite kunskap om barnen och om verksamheten. Jag känner en oerhörd styrka att ha gjort de här åren i förskolan och skolan.

### ***Utvecklingsarbete***

I rektors uppdrag ingår att driva verksamhetens utveckling i riktning mot måluppfyllelse. Informanterna visar att de är medvetna om denna del av uppdraget och alla informanter beskriver hur de går tillväga på sina enheter för att bedriva utveckling. Det är med entusiasm och stort engagemang som informanterna beskriver de olika tillvägagångssätten för sin enhets utvecklingsarbete. Exempel på detta arbete är omorganisationer av olika slag med synliga resultat utåt i samhället, t.ex. skapande av en tydlig inriktning på skolan, miljöarbete, It,



uppbyggande av skolbibliotek, anställning av temapedagoger eller elevinflytande. En av rektorerna tar upp diskussionen om att det kanske inte blir så mycket förändring ute i klassrummen som man kan förvänta sig med tanke på de insatser som görs.

Rektor 1:

- En sak är att prata om pedagogisk utveckling, man ska göra verklighet av det i barngruppen också.

Flera av rektorerna säger sig behöva hjälp med utvecklingsarbetet på sin enhet, det kan vara utvecklingsledare som anlitas vid behov eller att anställa en pedagog som har utvecklingsansvar som del av sin tjänst.

Kompetensutvecklingen för medarbetarna ska vara utvecklande både för verksamheten och för den enskilda pedagogen. Valet av utbildning ska ske i samråd med rektorn och motsvara den målsättning som verksamheten arbetar för.

Rektor 2:

- Det ska vara en bra kompetensutveckling, vi tittar på individuell nivå, på arbetslagsnivå och på skolnivå. Jag är ute efter - vilket innehåll behöver du för att utvecklas vidare?

### ***Samarbete***

Inom rektors ansvarsområde ingår att skolan ska arbeta i enlighet med de demokratiskt satta målen. För att få en skola att leva upp till läroplanernas grundläggande värde- och normstruktur är det, enligt *Lärande ledare*, troligen den enda vägen att rektor tar initiativ till att ständigt arbeta med dessa frågor i skolan (s.23).

Vad gäller samarbete är det just detta förhållande som nämns av informanterna. Genom att arbeta tillsammans kan en gemensam grundsyn skapas. Rektors uppgift är att ordna träffar där pedagogerna arbetar med att lära känna varandra, har gemensam planering och samtalar dels om pedagogiska frågeställningar, dels om ekonomi och organisation, uppges som centralt för samarbetet. Det är då viktigt att låta arbetet ta sin tid, att få jobba i lugn och ro. Som svar på frågan vad informanterna åstadkommer med pedagogiskt ledarskap nämns samarbete i arbetslag där förtroende och känsla finns av att hjälpas åt med problem Att få medarbetarna att prata med varandra, tänka till och diskutera är exempel på vad informanterna åstadkommit.

Rektor 4 menar att det är viktigt med tydlighet mellan yrkesrollerna i skolan, alla kan inte göra allt, utan man har en funktion som kan användas på olika sätt. Hennes känsla var att fritidspedagogerna känt sig åsidosatta, rent av utnyttjade eftersom det förväntades att de skulle vara med på aktiviteter på förmiddagarna men på eftermiddagarna fanns det inga lärare som ville ställa upp och arbeta på fritidshemmet. Som rektor hade hon då tagit initiativ till samtal om när barn lär under en dag i skolan, om kunskapssyn och helhetssyn på att man lär lika bra på morgonen som på eftermiddagen.

Även i rektorsgrupper förekommer samarbete i olika former beroende på vilka förhållanden som omger den enskilda rektorn. Exempel på kontinuerligt samarbete mellan förskola, skola, sarskola angavs samt olika system av samarbete mellan rektorer i områdesgrupper eller ledningsgrupper.

### ***Stöd från verksamhetsledning***

På frågan om vilka de optimala förutsättningarna för att kunna utföra pedagogiskt ledarskap är, i perspektivet organisationen som helhet, svarar informanterna att stödet från förvaltningsledning och rektorskolleger har stor betydelse för rektorns möjlighet att genomföra sitt uppdrag. Verksamhetschefen är det bollplank som behövs för att känna stödet och att samtala med om vart man är på väg med sitt arbete. Känslan av att bemötas med prestigelöshet och utan pekpinnar anges som viktigt. Att ha en närvarande och bra chef gavs som exempel på optimala förutsättningar för informanternas ledarskap.

Rektor 4 uttrycker en önskan om större intresse från förvaltningsledningen på följande sätt:

- Jag önskar att de vore mer intresserade; alltså vi har möten med förvaltningschef om hur det är på enheten. Där är min möjlighet att tala om vad vi vill och vart vi ska. Men de kommer inte hit ut och undrar hur vi har det. Vi ska inte heller rapportera in.

### ***Arbetsbelastning***

Informanterna uttrycker på olika sätt att de för att kunna genomföra sitt uppdrag har en stor arbetsbelastning, ibland orimligt stor. Om man får mycket pålagor så orkar man inte säga en informant. Prioriteringar är viktiga att göra, det går att välja vad man vill utveckla, arbeta snabbt och direkt för att kunna lägga saker åt sidan och gå vidare. Vissa arbetsuppgifter bedöms som mer betungande än andra. Arbetsmiljöfrågor, rehabiliteringsärenden och komplicerade personalärenden tar mer tid än man förväntat sig från början vid yrkesvalet.

Rektor 4:

- Man behöver vara på möten, på allt... och hjälpa och styra och det hinner man inte när man har så många olika områden. Det är servicepersonal, det är vaktmästaren samtidigt så är det ju viktigast med verksamheten. Barnen och tankarna med det, det är så komplext.

Rektor 3 pekar på att det underlättar om man acceptera yrkets förutsättningar:

- I yrket som rektor så är det en mängd andra saker som ska göras. Det är en del i mitt arbete. Så är verkligheten.

Rektorskollegerna anges som viktiga för att orka med den höga arbetsbelastningen. Gruppen inger styrka till varandra, stöttar, planerar utvecklingsfrågor och ser till att ha roligt tillsammans.

### ***Lärande***

I rektorsuppdraget ingår ansvar för elevernas utveckling och lärande i helhetsperspektiv. På frågan om vad informanterna åstadkommer med hjälp av det pedagogiska ledarskapet nämns samtal med pedagogerna om synen på kunskap och barns lärande i helhetsperspektiv samt betydelsen av att se barnen där dom är och utgå därifrån för att utveckla skolan på flera plan. Lärandet ska vara lustfyllt och utmanande. Olika yrkeskategorier ska samarbeta för att skapa helhetssyn på barnens utveckling, vilket innefattar både skola och fritidshem.

## **6.1.2 Struktur**

Faktorn struktur omfattar rubriker som organisation, resurser, ekonomi, att skapa tid och ge förutsättningar för dialog och gemensam reflektion samt att finna och använda olika redskap för utvecklingsarbete. Inom området förutsättningar för att kunna utöva pedagogiskt ledarskap återfinns strategier, fortbildning, stöd i olika former både rent konkret i form av administrativt stöd och stöd med ekonomin, men också stöd från förvaltningsledning och rektorskolleger. Verksamhetens uppbyggnad i helhetsperspektiv ingår också i strukturella

faktorer samt organisationsutveckling både i det nära men också i helhetsperspektiv. Vad gäller den tidigare bakgrunden har rubriker som tidigare utbildning och kunskaper sorterats under denna faktor med anledning av att de fungerar som redskap för utveckling av verksamheten i olika perspektiv.

### ***Organisation***

Betydelsen av att skapa en god organisation som grund för det pedagogiska utvecklingsarbetet betonas av rektorerna. Den goda organisationen upplevs som så central att den av vissa informanter framställs som grunden för hela verksamheten. Det är då rektors uppgift att verka för att skapa arbetsformer mellan de olika yrkeskategorierna, få människor att hamna på rätt plats – alltså att utforska och använda den kompetens som finns i lärarkollegiet på ett effektivt sätt. Likaså ska rektor ha god struktur och ordning på den administrativa delen av arbetet och även kontroll över den pedagogiska miljön. Att ha planerad god ekonomi för verksamheten och att skapa former för att göra personalen delaktiga i ekonomiska beslut är förutsättningar för att kunna utöva pedagogiskt ledarskap.

Rektor 5:

- Är organisationen god och man har god ordning på papper och möten och man vet vart man ska så är det egentligen pedagogik det också, att ha struktur och ordning.

Rektorn här betonar struktur och ordning men också att som ledare ha riktningen, vägen för att nå målen och visionen klara för sig, områden som behandlas i samband med faktorerna uppdrag och förhållningssätt.

Organisationen på förvaltnings och områdesnivå har betydelse för hur rektorernas ser på förutsättningarna för att kunna utöva pedagogiskt ledarskap. Beslut på kommunnivå påverkar rektorernas ledarskap. Här nämns administrativt stöd, bra prognoser, frihet att fördela resurserna, hjälp med vikarieanskaffning, fungerande lokaler som centrala. Kommuncentrala riktlinjer angående ledningsorganisation, sättet att arbeta med barn med behov av stöd eller arbete med helhetssyn på barns och ungdomars lärande i ett 1-17 perspektiv styr sättet att se på pedagogiskt ledarskap.

På frågan vad informanterna åstadkommit med hjälp av pedagogiskt ledarskap är det till största delen organisatoriska aspekter som nämns. Omorganisation i samarbete med personalen, skapande av en organisation som är anpassad efter den pedagogiska verksamheten, helhetssyn i verksamheten, pedagogiska arbetssätt, arbete med elevhälsa, hemsidans utformning och kontinuerliga utvärderingar nämns i detta sammanhang.

### ***Redskap i utvecklingsarbetet***

Informanterna menar att det behövs många olika redskap för att driva skolans utveckling. Sättet att strukturera vardagsarbetet med olika ansvarsområden och grupper för personalen nämndes av rektorerna som viktiga faktorer. Utvecklingsledare, lärledare, pedagogiska samordnare, kollegiala handledare är exempel på hur enskilda pedagoger rustas som garantier för det pedagogiska utvecklingsarbetet. Genom att organisera pedagogerna i grupp bedrivs också utvecklingsarbete på bred front. På arbetsplatsträffar, arbetslagsträffar eller arbetsenhetsmöten ordnas samtal om pedagogiska frågeställningar. Att bilda intressegrupper eller delta i olika projekt är exempel på organisatoriska val som enligt rektorerna bidrar till att utveckla verksamheten. Strategier som innebär att rusta medarbetarna och låta dem ta ett egenansvar angavs som nödvändigt för att själv klara av arbetet som rektor.

Rektor 7:

- Jag har sett till att vi har två utvecklingshandledare, en lärare och en fritidspedagog som har gått utvecklingshandledningsutbildning. Dom har fått en genuin utbildning i pedagogiskt utvecklingsarbete. Att kunna vara lite föregångare. Dom är med i diskussionen här och ska hjälpa till att driva pedagogisk verksamhet.

Som exempel på förutsättningar för att leda det pedagogiska arbetet på skolan nämner Rektor 7 betydelsen av stöd från förvaltningen i ekonomi- och budgetfrågor. Budgeten framstår här som ett redskap bland alla andra i arbetet med att utveckla verksamheten.

Rektor 7:

- Ekonomiskt stöd! Även om vi är ansvariga så måste vi ha stöd av ekonomerna så att vi kan hålla budgeten, den får inte bli ett jätteproblem utan den ska finnas där som ett redskap bland allt annat.

Pedagogiskt ledarskap är enligt informanterna att ge förutsättningar för pedagogerna att kunna vara med och bidra till utveckling på enheten. Rektors uppgift är att skapa processen att diskutera, att komma fram till ett resultat och att alla har fått tänka till och säga sitt, enligt Rektor 1. Gemensamma reflektioner anges som viktigt och att som rektor få medarbetarna att inse vad de behöver i ett underifrånperspektiv.

### ***Tid***

Som en strukturell faktor ingår betydelsen av att skapa tid och förutsättningar för reflektion och delaktighet. I detta sammanhang handlar det då om på vilket sätt rektorerna organiserar verksamheten så att tid skapas.

Rektor 3:

- Hur vi får till stånd möten och samtal för att utveckla den pedagogiska verksamheten där vi har möjlighet att föra en dialog där folk blir delaktiga och där vi har chans att tänka vad vi vill framåt, med vår skola och med verksamheten.

Rektor 3 fortsätter:

- Finns det tid till reflektion, finns det möjlighet för pedagogisk planering. Finns det möjlighet att arbetslaget kan få göra något sådant eller är det så att vi aldrig har pengar till det – där kom ekonomin in ...

Svårigheterna att få tiden att räcka till både för dem själva och för pedagogerna är genomgående bland informanterna. Bland personliga förutsättningar för att kunna utöva pedagogiskt ledarskap talar rektorerna också om tid och det personliga tempo som man själv som person har i förhållande till att arbeta. En rektor säger sig vara snabb och därför gärna tar itu med uppgifter själv medan andra säger sig behöva tid till eftertanke och egen reflektion men att tillräckligt utrymme för detta saknas.

### ***Strategier***

Som svar på frågan om vilka personliga förutsättningar som krävs för att kunna utöva pedagogiskt ledarskap tar flera av rektorerna upp betydelsen av att vara strategisk och reflekterande över sin egen roll som ledare. Dels i syfte att synliggöra sina egna kompetenser men också för att orka med arbetsbelastningen, dels för att hålla riktningen på verksamheten samt utmana och stimulera till utveckling bland medarbetarna.

Rektor 3:

- Yrkesbörda är tung och hur du klarar det beror dels personligen på hur du har möjlighet att avgränsa dig och också vilken möjlighet du har att rusta dina medarbetare för att de ska kunna ta det här egenansvaret, vilka möjligheter de får för att göra det. Och hur du vågar utmana.

### **Fortbildning**

Som en strukturell förutsättning för att utöva pedagogiskt ledarskap anges betydelsen av kompetensutveckling för rektorer, organiserad av arbetsgivaren. Att utveckla den personliga kompetensen genom att läsa in rapporter, facktidningar och lagar anses som viktigt och här är tiden en betydelsefull faktor eftersom detta genomförs utifrån egna prioriteringsgrunder.

Rektor 6:

- Jag måste ha väl på fötter så jag vet vad jag ska skriva så att jag vet vad jag ska uttrycka... På rektorskonferenserna har de föreläsningar om aktuella saker, kompetensutveckling för rektorer.

Handledning organiserad av arbetsgivaren påpekas som viktig, särskilt i tider av oro och förändring.

### **Utbildning**

Bakgrundens betydelse i strukturellt perspektiv uttolkas här genom rektorernas hänvisning till tidigare utbildningar och erfarenhet samt hur detta påverkar sättet att leda arbetet i skolan. Rektorerna återger sina utbildningar, oftast i tidsordning. Förskolläro- och fritidspedagogutbildning nämns i första hand och därefter beskrivs andra högskoleutbildningar och rektorsutbildning. Kvaliteten på utbildningarna kommenteras och relateras till yrkeserfarenheterna. Utbildningarna har bidragit till att utveckla kompetenser som enligt rektorernas utsagor inneburit fördel i det nuvarande arbetet i olika perspektiv. De grundkunskaper som informanterna har med sig från tidigare utbildningar och erfarenheter gör det lättare att fatta beslut, att ha grundläggande administrativ kunskap och att ha en bredare vy på krav och förväntningar inom arbetsområdet. Studier i ledarskap bidrar vidare till att informanterna ser tydligare samband mellan teori och praktik, vilket är utvecklande för det pedagogiska ledarskapet.

En av informanterna uppgav att den tidiga utbildningen till fritidspedagog var dålig och inte innebar någon nytta för arbetet som rektor. Det var mer sättet att arbeta i grundskolan och gymnasiet som kommit till nytta samt erfarenheten från arbete som förskolechef. Övriga informanter menade att de haft stor nytta av sin förskolläroutbildning.

Rektor 3 arbetar i delat ledarskap och är verksam som rektor för både skola och förskola. Bakgrunden som förskolläro gör att hon har särskilt ansvar för förskolefrågor och kollegan, med lärarbakgrund, har större ansvar för skolrelaterade frågor. Informanten menar att det varit väldigt bra med de olika kompetenserna.

### **Strukturella hinder för pedagogiskt ledarskap**

Som hinder för att kunna utöva pedagogiskt ledarskap beskriver flera av informanterna att det i rektorsrollen ingår "väldigt mycket" organisation och administration samt att det är "orimligt" att ha ansvar för så många anställda. Avsaknaden av administrativt stöd påpekas av flera av informanterna samt betydelsen av att själv bli bättre på att använda olika former av stöd, t.ex. utvecklingsledare från den centrala organisationen. Två av rektorerna arbetar i formen delat ledarskap. Stödet av rektorskollegan upplevs av dem som viktigt för att leda den pedagogiska verksamheten. Övriga informanter menar att rektorskollegerna i området är

viktiga som stöd men att de i sin ledarroll är ensamma om ansvaret för sin verksamhet och att detta är betungande. Avsaknad av tillräckligt med tid till att utföra alla arbetsuppgifter nämns som ett betydande hinder.

Rektor 1:

- Det finns så mycket arbetsuppgifter som ramlar över en hela tiden, som äter upp en.... Ensamrollen är svår, om vi hade haft en skolassistent på plats så hade det avlastat.

Rektor 7:

- Det är ju så att det behövs ännu mer tid till det... För det är så mycket av allt det andra som ska göras, planer av olika slag, ekonomisk uppföljning, hela tiden nya administrativa uppgifter som måste in och kurser man ska gå på som tar tid.

### **6.1.3 Förhållningssätt**

Den sista faktorn förhållningssätt avser samspel med andra människor i yrket som rektor. Förmåga att leda andra, inspirera och utmana ingår i detta område såväl som ömsesidighet, samarbete och handlingsberedskap. Personlig insikt i pedagogiska frågeställningar, vilja att engagera sig och förståelse för människors olika förhållanden är delar av faktorn förhållningssätt. Bakgrundens betydelse för informanternas sätt att förhålla sig till sitt yrke behandlas i avsnittet.

#### ***Utmana, vara coach***

På frågan om vad pedagogiskt ledarskap är svarar majoriteten av informanterna att det handlar om att utmana medarbetarnas föreställningar på olika sätt så att de går vidare och utvecklas i sitt yrke. Detta sker, enligt rektorerna, genom att i samtal sätta saker på sin spets, utmana och försöka väcka nya tankar och idéer och genom att som rektor vara tydlig med vilka förväntningar man har på sina medarbetare. Utmaningar kan ske i den dagliga kontakten, på möten, på utvecklingssamtal, när man som rektor träffar medarbetaren enskilt eller i grupp.

Rektor 6:

- Och sedan är detta ett lagarbete och jag kan känna mig som en slags coach i det laget. Så jag vill att vi ska utvecklas tillsammans, hela gruppen. Då kan jag se mig som en samordnare, en coach, en ledare.

Rektor 6 beskriver svårigheten med att borra på djupet i vad man menar med pedagogiska diskussioner. Betydelsen av att ta upp vardagliga situationer och utifrån detta samtala om hur man tänker och hur man gör i olika situationer är ett sätt att väcka nya tankar och idéer om utveckling av undervisningen. Utmaningarna genomförs inte syfte att styra själva undervisningen utan detta är pedagogernas uppdrag. Rektorns roll är att visa vägen, inte tala om för medarbetarna vad de ska göra.

#### ***Stödja, engagera***

Pedagogiskt ledarskap innebär att stödja sina medarbetare i långsiktigt perspektiv. Det gäller att uppmuntra och visa att man som ledare litar på pedagogerna. Som ledare ska man stötta både vad gäller barn med svårigheter och i samband med enhetens pedagogiska utveckling.

Rektor 2 ger exempel på hur det kan gå till:

- En lång process som kanske börjar i introduktionen där man lägger upp det grundläggande arbetet, sedan i den dagliga kontakten. Höra hur det går, om dom prövat något, stödja dem i detta och vad är det värsta som kan hända.

I rektors förhållningssätt ingår enligt informanterna att engagera, stimulera och entusiasmera personalen till utveckling. Medarbetarna ska bli bekräftade av sin ledare och i ledarens roll ingår att vara positiv eftersom det gäller att få med alla på tåget, man arbetar med den personalgrupp man har, enligt en av informanterna. Resultatet av detta arbete är att medarbetarna kommer igång och arbetar bra. Exempel på stimulerande åtgärder är att låta personalen få gå på kurser och föreläsningar. Rektorn som idéspruta återgavs av en informant samtidigt som hon menar att det är viktigt att agera på så sätt att arbetet verkligen blir genomfört och att ett resultat blir synligt.

### ***Personliga egenskaper***

Bland förutsättningar för att utöva pedagogiskt ledarskap är personliga egenskaper en beståndsdel som påverkar hur den enskilda rektorn förhåller sig i olika situationer. Tålamod är en egenskap som nämns, att vilja och att våga är andra uttryck som informanterna använder. Som person behöver man vara trygg i sig själv så att man tål när det stormar eller vågar gå in i konflikter. Med tryggheten kommer också mod att våga säga om man gjort något fel eller att markera om man inte har svar på alla frågor.

Det är också viktigt att kunna fatta beslut och som person vara tydlig i sitt ledarskap. Det underlättar att vara prestigelös i sin roll och att ha hög social kompetens. Att som ledare agera som förebild för lärarna och på det sättet få in nya tankar och idéer anges som viktigt av en informant. Ledaren ska ha förmåga och vilja till god kommunikation med pedagoger, föräldrar och elever samt utåt gentemot samhället.

### ***Vision, kultur***

Att vara visionär ses som ett sätt att förhålla sig i sitt ledarskap med syfte att leda det pedagogiska utvecklingsarbetet. För informanterna kan det handla om att kartlägga sig själv för att veta vad man vill med sitt ansvarsområde, vara den som är steget före, som är en god förebild, håller modet uppe och lyfter medarbetarna i tanken. Det kan även handla om att våga säga det man tror på eller vara den som brinner för att påverka arbetet med barnen.

Rektor 4:

- Viktigt att man som ledare har någon form av vision, något som man vill och att man är tydlig med det för sin personal.

På frågan vad informanterna åstadkommer med sitt pedagogiska ledarskap framgår det att trygghet för barn, föräldrar och personal är centralt. Arbetsro och arbetsglädje betonas i betydelsen av att rektorn som ansvarig för verksamheten ska vara synlig i detta sammanhang. Det ska vara tydligt vad skolan står för. Resultatet är, enligt en av informanterna, en skolkultur som anger hur pedagoger och ledning ska förhålla sig till varandra och till barnen. Visionen ska synas i arbetet, man ska kunna se hur långt arbetet kommit och vart man är på väg. Rektorns förhållningssätt är att agera lugnt och förtroendefullt.

Betydelsen av att skapa ett gott klimat och god sammanhållning anges som exempel på vägar att gå för att leda det pedagogiska arbetet på skolan. Rektorns sätt att förhålla sig till gemensamma aktiviteter för personalen eller ordna gemensamma måltider på konferensdagar togs upp som viktiga faktorer för trivsel och sammanhållning.

### ***Närvarande ledare***

Kategorin närvarande ledare har placerats i faktorn förhållningssätt eftersom rektorernas inställning genomsyras av god vilja och insikt om betydelsen av att förhålla sig positiv till detta arbetssätt. Pedagogiskt ledarskap är enligt informanterna att vara lyhörd för tankar ute i verksamheten. Detta uppnås genom att vara med på arbetslagsträffar och lyssna in vilka problem som tas upp där, att vara med i verksamheten och se vardagsproblemen. Det innebär vidare att vara närvarande och delaktig för att kunna utmana på rätt sätt, vara med i diskussioner. Informanternas svar är entydigt på denna punkt. Det är genom att befinna sig i verksamheten som man kan påverka utvecklingen. Att vara en närvarande ledare är ett återkommande arbete som ständigt måste hållas aktivt.

Rektor 6:

- En pedagogisk ledare visar sitt ledarskap genom att delta i verksamheten, att vara nära verksamheten. Ibland är det svårt att borra ner i djupet vad man menar med pedagogiska diskussioner men om man tar upp en fråga som är alldaglig, vanlig och vänder på den lite - varför gör vi som vi gör, hur tänker vi när vi gör det här, hur känns det för barnen att jobba på det här sättet eller så. Att verkligen diskutera det här i de olika arbetslagen det är ju jätteviktigt och då tror jag att det är viktigt att delta som ledare för att förstå.

Informanterna vill vara mer ute i verksamheten än de har möjlighet till. Genom medvetenheten att förhållningssättet är viktigt skapar vissa informanter rutiner för att vara närvarande ledare. Exempel på detta är kortrundor i verksamheten varje dag, arbeta för att se all personal varje dag, besöka klassrummen då och då eller besök i samband med temarbeten. Gemensamt är önskan om mer deltagande i verksamheten och utifrån besöken driva utvecklingsarbetet.

### ***Legitimitet***

Legitimitet hos medarbetarna anges som en förutsättning för att kunna utöva pedagogiskt ledarskap. Det är viktigt att ha mandat i personalgruppen, att det man säger är accepterat. En informant menar att bakgrunden som förskollärare påverkar medarbetarnas inställning till hennes kunnande i skolfrågor och därigenom blir det svårare att leda det pedagogiska arbetet.

Rektor 6 beskriver betydelsen av att rektor har legitimitet hos sina medarbetare:

- Jag tror att om man är en pedagogisk ledare som inte har legitimitet så spelar det ingen roll hur mycket du försöker, man måste skapa det först. Det är oerhört viktigt att som ledare vara accepterad av dem som man är utsedd att leda, att dom känner att dom blir lyssnade på helt enkelt att man tar deras ord på allvar då skapar man den där legitimiteten.

Detta skapas genom att som ledare visa tilltro till medarbetarna, att bekräfta, vara positiv och visa intresse för verksamheten och allvaret i pedagogernas ansvar.

På frågan om bakgrundens betydelse för det pedagogiska ledarskapet berörde informanterna legitimitet ur flera perspektiv.

Rektor 3 menar att det inte är lätt att bli accepterad i skolans kultur:

- Det är ett väldigt utsatt arbete, det kommer man inte ifrån.

Vidareutbildning bidrar till att öka förtroendet för rektorernas kunskaper som ledare av pedagogisk verksamhet. Här nämner informanterna PES-utbildningen, pedagogisk ledarskapsutbildning och rektorsutbildning. Rektor 3 beskriver att hon inte kan gå in i



klasserna och vikariera eftersom hon inte har adekvat kompetens som lärare. Medarbetarna respekterar detta faktum och informanten har inte heller känt att detta varit något problem utan hon har alltid blivit väl mottagen.

Rektor 6 reflekterar över legitimiteten på sin arbetsplats:

- Jag har haft det ganska lätt, jag har aldrig fått en kommentar om det traditionella sättet att tänka om man är lärare eller förskollärare eller att det skulle vara konstigt att vara förskollärare och vara ansvarig för en skolverksamhet.

### ***Stöd från kolleger och ledning***

På frågan vilka förutsättningarna är för att kunna utöva pedagogiskt ledarskap svarar informanterna att stöd från kolleger och ledning upplevs som mycket viktigt. En av rektorerna som arbetar i delat ledarskap hänvisar till kollegan som hon har möjlighet att bolla tankar och idéer med. En annan anger att kollegerna i rektorsgruppen ger detta stöd. Känslan av att vid behov kunna kontakta någon kollega när man har bekymmer underlättar arbetssituationen vid oro eller bekymmer av olika slag.

Rektor 6:

- Jag behöver mina kompisar i rektorsgruppen, vi behöver vara en ledningsgrupp som fungerar bra tillsammans så att vi kan diskutera de här frågorna, alltså det är jättesvårt att klara det här jobbet själv.

Ledningsgruppen motsvarar rektorernas arbetslag som tillsammans arbetar för pedagogisk utveckling genom att diskutera vilka redskap som kan användas i utvecklingsarbetet.

### ***Dilemman i rektorsrollen***

Förhållningssätt i kontakten med medarbetarna tolkas i vissa situationer som ett dilemma för informanterna. Rektor 7 säger att det är en balansgång att mötas och att ge tiden till annat som ska göras. Hon menar att detta hela tiden är en process, att man lär sig olika saker. Det anges som viktigt att ha med sig människor i förändring. Att ge medarbetarna tid till förankring av nya idéer behöver implementeras hos rektorn själv och även detta innebär ett lärande för ledaren.

Förändringsarbete på en skola kan innebära att medarbetare som inte delar de nya tankarna slutar och det blir då tydligt att de som stannar kvar anser att arbetssättet på skolan motsvarar deras åsikter om en bra verksamhet.

### ***Förskolans tradition***

Bakgrundens betydelse för det pedagogiska ledarskapet har behandlats i två tidigare avsnitt, dels i samband med den strukturella faktorn i förhållande till informanternas utbildning och yrkeserfarenhet, dels i samband med faktorn förhållningssätt i relation till legitimiteten som ledare. I detta avsnitt återges informanternas utsagor om vilken betydelse bakgrunden som förskollärare eller fritidspedagog har haft för deras sätt att förhålla sig i sitt arbete som rektorer i grundskola.

Informanternas engagemang i frågan är tydlig, svaren formuleras mycket positivt och spontant. Förskolans arbetssätt och tradition är centrala i informanternas utsagor. Synen på barnet, lekens betydelse för utvecklingen, glädjen och lusten att lära gör att rektorerna förhåller sig till sitt arbete på ett sätt som bidrar till att dessa infallsvinklar synliggörs. Förskolans mer öppna samtalsklimat med arbetslaget som redskap innebär för informanterna att temainriktat arbetssätt är en självklar del i arbetet på skolan. Genom olika temaområden

för man in språket, matematiken och allt annat man vill, säger en informant. Det goda med arbetslagstanken har funnits med hela tiden och just att lärandet kan ske på så många olika sätt.

Bakgrunden som förskollärare tillför sättet att tänka, att se mer ett helhetsperspektiv på barn, att barn lär hela tiden och inte bara i klassrumssituationen, säger Rektor 5. Hon fortsätter:

- Jag har mitt hjärta i förskolan. Jag tror att det också är en fördel att man ser barnet som barn, i skolan säger man elever. Det är viktigt att de får vara barn.

Avslutningsvis får två av informanterna sammanfatta vilken betydelse bakgrunden har för dem i deras arbete som rektorer i grundskola:

Rektor 3:

- Att få med lusten att lära, det är genom leken, genom att lära hela dagen som .... det finns många andra sätt än att sitta med böcker hela dagen.

Rektor 4:

- Jag tror att om man ska fixa det här i skolan så måste vi arbeta i arbetslag och det är förskolans grundtanke. Om skolan ska bli rolig och utmanande så måste vi ta till oss förskolepedagogiken mer och utgå från barnen, hur dom tänker och resonerar, vilka upplevelser har dom idag.

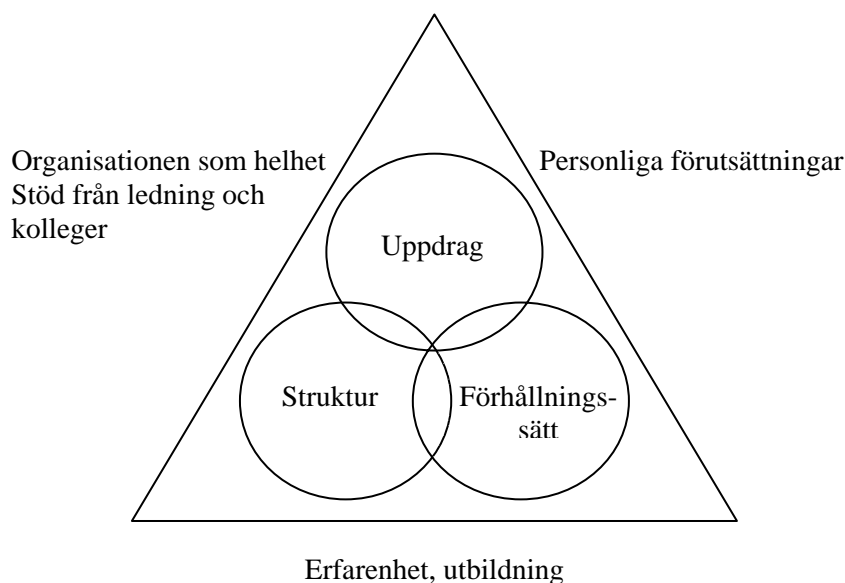
## 7 Analys

Forskningsfrågorna har under resultatredovisningen legat till grund för de redovisade faktorerna. Svaren på frågorna är inte entydiga och det är därför inte relevant att rada upp varje fråga och formulera svar under densamma eftersom varje fråga innehåller svar inom de tre faktorerna uppdrag, struktur och förhållningssätt.

Vid bearbetningen av materialet har tre perspektiv framträtt som påverkar rektorerna i deras ledarskap. Perspektiven framställs som en triangulär ram runt de tre faktorerna med följande benämning:

- Organisationen som helhet, stöd från ledning och kolleger
- Personliga förutsättningar
- Erfarenhet, utbildning

Relationen mellan de tre redovisade faktorerna i den inre delen av triangeln tolkas i analysen i förhållande till de utanförliggande perspektiven vid triangelns sidor. Varje faktor påverkas av de yttre perspektiven, men i olika omfattning. De tre faktorerna har alla kontakt med varandra och påverkar varandra i den inre triangeln. Faktorerna framställs som lika betydelsefulla; resultatet visar att alla faktorer är av betydelse för rektorn i yrkesutövningen och skapar tillsammans förutsättningarna för det pedagogiska ledarskapet som helhet.



Figur 2. Analys av informanternas syn på pedagogiskt ledarskap.

## Uppdrag

Medvetenheten om det övergripande ansvaret för hela verksamheten genomsyrar rektorernas utsagor med anknytning till uppdraget. Det pedagogiska ledningsansvaret för verksamheten anges som en del av uppdraget. De övriga delarna med administration, ekonomi, arbetsmiljö- och personalansvar är omfattande och betungande. Goda kunskaper krävs inom många områden för att klara av alla uppgifter. Personalhantering, juridik, kunskaper i ekonomi och administration anges som grundläggande yrkeskunskaper som informanterna menar att de till stor del innehar men som upplevs betungande i förhållande till möjligheterna att utöva pedagogiskt ledarskap. Majoriteten av rektorerna har tidigare erfarenhet som ledare och detta underlättar vid beslutsfattande och inger trygghet i yrkesutövningen. Uppdraget ställer höga krav på rektorns kompetens inom en mängd olika områden och kontinuerlig uppdatering av kunskaperna sker, både genom arbetsgivarens och genom den enskilda rektorns försorg. Organisationen som helhet, stödet från verksamhetsledning och rektorskollegier, förhållanden på arbetsplatsen och de egna personliga förutsättningarna anges som exempel på faktorer med avgörande betydelse för rektorernas möjlighet att genomföra sitt uppdrag.

Komplexiteten i rektorsuppdraget betonas av informanterna. Det finns en stark önskan att utveckla och driva verksamheten framåt men mängden av uppgifter påverkar genomförandet. Det är dels viktigt att driva organisationen som helhet men också betydelsefullt att varje individ blir synliggjord och uppmärksammas för sina insatser och sin kompetens. Alla i organisationen är viktiga och bidrar till att målen uppnås. Avgörande för rektorns insatser är innehållet i verksamheten. Som ett rektorsuppdrag anges betydelsen av att kartlägga de egna insatserna för att därigenom kunna planera det mest innehållsmässigt angelägna att arbeta med, inom ansvarsområdet.

Flera av informanterna visar att de ser som sitt främsta uppdrag att utveckla verksamheten, skapa förtroendefullt samarbete och göra medarbetarna delaktiga i beslut. Utformningen av medarbetarnas kompetensutveckling ska vara genomtänkt och planeras i samråd. I uppdraget ingår att utveckla verksamheten enligt demokratiska principer. Samarbete och delaktighet anges av informanterna som en framkomlig väg för att skapa en gemensam grundsyn och därigenom utveckla det pedagogiska arbetet. Här anger informanterna att deras bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog haft stor betydelse för sättet att utföra rektorsuppdraget.

## Struktur

Faktorn styrs av de redskap som den enskilda rektorn tar tillvara och använder i vardagsarbetet. Det handlar om att skapa tid och former för möten där reflektion och strategier för utvecklingsarbete tar form. Det handlar även om att skapa grupperingar eller använda kompetenser i organisationen såsom utvecklingsledare eller handledning för pedagoger. Den goda organisationens betydelse är återkommande i informanternas utsagor. Att använda och förverkliga arbetet med den tydliga strukturen för verksamheten påverkas av de förutsättningar som ges i organisationen som helhet och hur stödet är utformat. Budgetarbetet skall stödjas av ekonomer och budgeten skall vara ett redskap bland alla andra i skolans utvecklingsarbete. Kompetensutveckling och handledning för rektorer, genom arbetsgivarens försorg, ingår i detta stöd. Administrativt stöd uppges betydelsefullt för att skapa tid till rektorernas möjligheter att vara mer närvarande i det dagliga arbetet på skolan.

Det framkommer att de personliga förutsättningarna för att strukturera arbetet är en viktig faktor. Förmågan att göra effektiva prioriteringar, att vara strategisk och att använda sina inneboende kompetenser nämns i detta sammanhang. Personligheten tas upp som en faktor men även utbildning, sättet att själv vidareutbilda sig samt de erfarenheter som man har sedan

tidigare. Förhållandet till att som rektor i grundskola ha bakgrund som förskollärare beskrivs som betydelsefull i samband med utformningen av samverkansformer i skolan. Behovet av stöd, den stora arbetsbördan och känslan av otillräcklighet återspeglas i informanternas utsagor samtidigt som det framkommer att det egna initiativet för att skapa goda förutsättningar för att uppnå struktur i arbetet inte kan läggas över på någon annan.

### **Förhållningssätt**

Samspel med andra människor dominerar faktorn förhållningssätt då sättet att förhålla sig till medarbetare, kolleger, föräldrar eller elever anges som det mest centrala i ett pedagogiskt ledarskap. Avgörande är att vilja och våga påverka, liksom att ha tålamod och vara trygg i sig själv. Då kan man som rektor utmana och agera som coach för medarbetarna i deras yrkesutövning. De personliga egenskaperna är avgörande för hur ledarskapet utformas. Vikten av att ha en positiv attityd betonas av informanterna så att man kan stödja, bekräfta och engagera sina medarbetare till utveckling. Genom att visa tilltro till medarbetarnas kunskaper, intressera sig för verksamheten och allvaret i pedagogernas ansvar skapas legitimitet i rektorsrollen. Att ha mandat i personalgruppen och vara accepterad anges som förutsättning för att kunna utöva pedagogiskt ledarskap. Informanterna menar att förtroendet för ledaren ökar med graden av vidareutbildning. Rektorsutbildning eller annan högskoleutbildning inger respekt för rektorns kunskaper och gör att förtroendet för det pedagogiska ledarskapet ökar.

Tidigare ledarerfarenhet har stor betydelse för sättet att förhålla sig i rektorsrollen, men störst betydelse har bakgrunden som förskollärare eller fritidspedagog för informanternas sätt att förhålla sig i sin pedagogiska ledarroll. Helhetssynen på barnets lärande och utveckling, temainriktat arbetssätt, lekens betydelse och tanken om att barn lär i många olika sammanhang dominerar detta synsätt. Erfarenheten av att själv ha arbetat i arbetslag gör att informanterna upplever sig ha förståelse för arbetssättet och insikter om betydelsen av att stärka samarbetet i arbetslagen.

Stödet från kolleger och ledning är viktigt för informanternas sätt att förhålla sig i sitt ledarskap. Ledningsgruppen motsvarar rektorernas arbetslag och tillsammans kan man arbeta för det pedagogiska utvecklingsarbetet på sina respektive enheter.

I samband med förändringsarbete är det sättet att förhålla sig i ledarrollen som anges som avgörande för resultatet. Att som rektor vara medveten om att förändringsarbete är en process som behöver tid till förankring hos medarbetarna, framhålls av flera informanter.

## 8 Diskussion

Litteraturgenomgången inleddes med forskning som behandlade ledarskap ur olika synvinklar med fokus på ledning av pedagogisk verksamhet. Diskussionen kommer att behandla resultatet i förhållande till litteraturen inom samma områden. Resultat som avgränsar och sammanfattar begreppet pedagogiskt ledarskap redovisas i det avslutande diskussionsavsnittet med rubriken ”Vad är pedagogiskt ledarskap?”.

### 8.1 Resultat i förhållande till forskningsgenomgången

#### Uppdraget

Rektorsuppdraget är komplext och mångsidigt, det återspeglas av informanterna på olika sätt. I sitt arbete för att utveckla verksamheten utsätts de för stora krav och förväntningar från alla håll. Att ständigt hålla sig informerad och uppdaterad om händelser både inom och utanför skolan, vara påläst och kunnig, intresserad och engagerad, tydlig och medveten om sin roll som ledare påverkar rektorernas vardagsarbete och möjligheter att leda det pedagogiska arbetet. Uppdraget är tydligt beskrivet i styrdokumentet, både i skollagen och i läroplanen, vilket innebär att det inte framställs som någon tvekan om vad det förväntas av rektorn i yrkesrollen. Informanterna visar att de är medvetna om sitt uppdrag och att de på olika sätt arbetar för att uppfylla kraven inom ansvarsområdet. Vid bearbetning av resultat som behandlar genomförande av uppdraget framkommer hur betydelsefull den omgivande situationen är för den enskilda rektorn. Organisationen som helhet, ledning, kolleger, förhållanden på arbetsplatsen, den egna personligheten är exempel på faktorer som påverkar informanternas syn på sina möjligheter att utveckla ett pedagogiskt ledarskap. De dilemman som Møller (1996) beskriver återspeglas i informanternas utsagor och stärker synen på komplexiteten i rektorsuppdraget som ”en övning i motsägelser”.

Informanterna beskriver i viss mån att de arbetar för att utveckla lärarnas arbetssätt men att de då gör det utan att för den skull diktera på vilket sätt lärarna ska arbeta. Det är pedagogernas uppdrag att undervisa och rektorn som ska visa vägen. Att ta vara på tillfällen till samtal, vara öppen för diskussioner och reflektioner anses som viktigt för att nå fram till medarbetarna med uppdraget. Beskrivningen av den didaktiska ledaren som påverkansfaktor för undervisningens kvalitet som det framställs av Grosin (2003) tycks inte påverka informanterna i denna studie i någon större omfattning. Resultatet visar snarare att informanterna tolkar sitt ledarskap i enlighet med Nestors beskrivning av pedagogiskt ledarskap. Han visade att pedagogiskt ledarskap från början var inriktat på undervisningen i klassrummet, men att det utvecklats till att omfatta all utveckling i skolan som ligger i linje med läroplanens mål.

Ett fåtal av rektorerna i min studie säger direkt att deras pedagogiska ledarskap avser att förändra undervisningen eller påverka enskilda lärares yrkesutövning. En av informanterna uttryckte att hon såg förändringar i undervisningen efter en lång tids återkommande påverkan i en viss riktning. Hon reflekterade över att denna insats krävt mycket stort tålamod och långsiktighet av henne som ledare, men att hon till slut kunde se förändringar av både innehåll och utformning av undervisningen. Majoriteten av informanterna menar att uppdraget som pedagogisk ledare syftar till utvecklingsarbete i skolan som helhet.

Skollagen (*SFS 1985:1100*, Utbildningsdepartementet 2 kap.2 §) anger att rektorn skall hålla sig väl förtrogen med det dagliga arbetet i skolan. Detta krav tolkades av informanterna snarare som en önskan om att vara mer närvarande som ledare, med motivationen att

arbetsbelastningen hindrade kontinuiteten i genomförandet. Några av informanterna återgav att de hade rutiner för sina verksamhetsbesök, någon sade sig vilja men inte hinna och en informant sa att hon var ute på klassrumsbesök i samband med rektorsutbildningen men att hon nu inte hann med trots att hon skulle vilja. Det dagliga mötet framställdes som viktigt, att visa intresse och försöka uppmärksamma varje medarbetare och deras insatser var avgörande för att visa på hur betydelsefullt pedagogernas dagliga arbete är.

De optimala förutsättningarna för att utföra den pedagogiska delen av uppdraget framgår tydligt i informanternas utsagor. Sammantaget innefattas förutsättningarna i betydelsen av att vara närvarande som ledare, arbeta för att forma en god organisation, ha förtroendefullt samarbete och stöd i verksamhetschef och rektorskolleger samt att använda sina personliga egenskaper på ett medvetet sätt. För att klara av det många gånger ensamma arbetet som rektor är förmågan att prioritera och även delegera arbetsuppgifter till medarbetarna avgörande förutsättningar för ledarskapet.

I Läroplan för den obligatoriska skolan, förskoleklassen och fritidshemmet (*Lpo 94*) anges rektors ansvar för att upprätta en lokal arbetsplan samt för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen. Skolans lokala arbetsplan nämns inte av någon informant, benämningen verksamhetsplan användes av en informant i samband med utvecklingsarbete på skolan. Betydelsen av att ha tydliga mål för arbetet togs upp av en informant, övriga beskrev sin syn på uppdraget som pedagogisk ledare med termer som syftade mot utveckling av verksamheten, men målen för arbetet framkom inte direkt under intervjuerna. Inte heller framställdes uppföljning och utvärdering av arbetet som påverkansfaktorer i det pedagogiska ledarskapet.

## **Samarbete**

Det är genom att använda sina erfarenheter från tidigare arbete inom förskoleverksamhet som informanterna verkligen visar att de har ett användbart redskap för att leda det pedagogiska arbetet. Samarbete i form av arbetslag är det grundläggande organisatoriska medel som informanterna hänvisar till. Andra samarbetsformer är att bilda ansvarsgrupper eller grupperingar för att skapa delaktighet och möjligheter för medarbetarna att påverka sitt arbete.

Samarbete mellan de olika yrkeskategorierna i skolan nämndes av en rektor. Förhållandet var viss ojämlikhet mellan lärare och fritidspedagoger vad gällde tid till deltagande i utvecklingsarbetet. Rektorn kunde påverka inställningen genom att organisera verksamheten med syfte att möjliggöra samarbete. Ett gott förhållande till de fackliga representanterna framhölls som viktigt i detta sammanhang. Samarbetet syftar till att skapa en gemensam grundsyn och helhetssyn på barns lärande och utveckling.

Rektorns medel för utveckling av verksamheten utgår från de samarbetsformer som skapas i det dagliga arbetet. Här faller svaren inom faktorn förhållningssätt väl in i bilden av ledaren som utmanar, agerar som coach, stödjer och engagerar medarbetarna till utvecklingsinsatser. Det är tillsammans med pedagogerna som visionerna framarbetas och bildar grunden för det fortsatta arbetet. Faktorn förhållningssätt beskrevs som samspel med andra människor i yrket som rektor. Här ingick förmåga att leda, inspirera och utmana men också ömsesidighet och handlingsberedskap. Enligt detta perspektiv kan samarbete jämföras med förmåga att samspela och vara lyhörd inför andra människor och deras behov. En informant beskrev sitt ledarskap som ett lagarbete där hon kände sig som coach i laget. Målet var att gruppen skulle utvecklas tillsammans.

Den relationella modellen som beskrivs av Tillberg (2003) blir synlig i informanternas tolkning av sitt pedagogiska ledningsuppdrag, i perspektivet av att man ser sig själv som en lagledare och coach snarare än som en chef. Förmågan att som rektor kunna samarbeta med alla parter och förmågan att få medarbetarna att samarbeta med varandra beskrevs av flera informanter som centralt i utvecklingsarbetet. Betydelsen av att som ledare skapa förtroendefulla relationer till sina medarbetare betonades också av informanterna. Att uppnå legitimitet hos lärarna angavs som en förutsättning för en rektors möjlighet att utöva pedagogiskt ledarskap.

### **Skolutveckling**

Utveckling av den pedagogiska verksamheten i samarbete med pedagogerna framställs av informanterna som centralt i uppdraget. Resultatet visar att rektorerna i undersökningen ser som den främsta uppgiften i sitt pedagogiska ledarskap att skapa förutsättningar för utveckling av verksamheten i skolan. Genom att skapa former för reflektion och samverkan gör rektorn medarbetarna delaktiga i beslut som innebär att arbetet med barnen och förutsättningarna för deras lärande förbättras och utvecklas i ett underifrånperspektiv. Resultatet stämmer väl överens med Møllers (1996) beskrivning av rektorns ansvar för pedagogiskt ledarskap som innebär att skapa kontinuerlig utveckling och inläring i skolans vuxna miljö och bland eleverna, vilket måste betraktas som den viktigaste uppgiften för att uppnå en skola i ständig utveckling, enligt Møller.

Kunskaper om olika tillvägagångssätt för att uppnå utveckling av en skolans verksamhet har nått ut till informanterna, i denna undersökning. Betydelsen av samarbete och det som enligt Møller benämns som kollektiv reflektion kan jämföras med den mängd av olika redskap som rektorerna beskriver att de använder i sitt utvecklingsarbete.

Scherp (2003) har genom sin forskning om *PBS - Problembaserad skolutveckling*, bidragit till att sprida en mängd av de redskap som informanterna tog upp som praktiska och användbara i att skapa förutsättningar för reflektion och fördjupande samtal om såväl egna vardagsdilemman som uppifrånstyrda frågeställningar. Detta kan bero på att flera av informanterna verkar i kommuner som deltagit i ovan nämnda forskningsprojekt och att deltagandet givit avsedd effekt i verksamheten ute på fältet. Beskrivning av lärande samtal, kollegahandledning, utbildning av samtalsledare, lärledare eller utvecklingsledare känner jag igen från arbetet med PBS - projektet i min hemkommun.

Den diskussion om pedagogiskt ledarskap som Scherp för i *Lärares Lärmiljö* har relevans som diskussionsunderlag även i denna undersökning. Scherp ställer frågan om pedagogiskt ledarskap är en särskild, avgränsad arbetsuppgift och han redovisar senare slutsatsen att pedagogiskt ledarskap förändrats från att vara ett innehåll, en specifik arbetsuppgift, till att vara själva lednings- och utvecklingsprocessen. Beroende på hur man organiserar kompetensutvecklingen på skolan, hur man utformar medarbetarsamtalen och hur man hanterar de frågor man som ledare ställs inför i vardagen leder det till mer eller mindre gynnsamma förutsättningar för skolutvecklingen.

Resultatet i denna studie visar rektorer som ser den egna betydelsen för skolans fortsatta utveckling men som samtidigt är på det klara med att det inte är en persons arbete att bedriva skolutveckling. Som rektor skall man ha riktningen för verksamheten klar för sig men informanterna menar att det inte går att genomföra utvecklingsarbete utan att ha underbyggt detta utifrån pedagogernas behov och engagemang. Förutsättningarna för utvecklingsarbetet



är beroende av vilka strategier och redskap som används för att skapa delaktighet och samarbete, både i det nära men också i helhetsperspektiv.

### **Perspektiv på lärande av erfarenhet**

De intervjuade rektorerna har, som tidigare nämnts, erfarenhet från förskollärary- eller fritidspedagogutbildning, arbete på förskola eller fritidshem men också erfarenheter som de tillägnat sig på olika sätt i livet. På frågan om bakgrundens betydelse för informanterna som pedagogiska ledare framkommer att tidigare erfarenhet som rektor eller föreståndare för förskola har stor betydelse i deras nuvarande arbete, men framför allt framställs förskolläraryt utbildning och erfarenhet från förskoleverksamhet som grundläggande för deras sätt att vara pedagogiska ledare. Följande avsnitt avser att knyta samman de i forskningsgenomgången redovisade perspektiven på lärande av erfarenhet med resultatet, mer övergripande.

Illeris (2006) modell av erfarenhetslärande bygger på tre dimensioner; innehåll, drivkraft och socialt samspel, där erfarenhetsbegreppet skär genom alla dimensionerna. Han menar att lärande av erfarenhet är mer djupgående och mer varaktigt än ”vanligt” lärande.

Resultatet i denna studie visar att tidigare utbildning och erfarenhet har stor betydelse för informanterna i deras ledarskap, dels gällande förmågan att fatta beslut, dels förståelsen för vilka krav och förväntningar som finns inom arbetsområdet. Rektorn som coach, inspiratör eller idéspruta kan härröras från området drivkraft, med avsikten att medarbetarna och ledaren själv ska motiveras att arbeta för ökad måluppfyllelse. De frågeställningar som behandlas har anknytning till innehållsdimensionen. Utfallet av rektorns insatser i samband med utvecklingsarbete är beroende av vilka ämnen som behandlas och att dessa är angelägna och framtagna utifrån behov i verksamheten. En av informanterna menar att en kartläggning av de egna insatserna behövs för att utifrån detta planera det innehållsmässigt mest angelägna att arbeta med. Illeris dimension avseende socialt samspel och erfarenhetslärande, återspeglas i informanternas syn på hur tidigare erfarenhet påverkar dem i sättet att hantera personal, föräldrar, kolleger och andra kontakter i organisationen. Grunden för detta samarbete utgår från att alla handlingar skall mynna ut i en gemensam syn på barns lärande och utveckling i helhetsperspektiv.

Stöd från ledning och kolleger och hela organisationens förståelse för rektorernas arbetssituation återkommer i rektorernas utsagor. Detta kan ses utifrån Tillers (1986) tankar om hur individens kunskaper och erfarenheter kopplas både till andras kunskaper och till organisationen som helhet. Även tanken om att erfarenhetslärande är personligt och innebär ett personligt engagemang speglas i informanternas utsagor.

Känslan av att de egna kunskaperna inte räcker till i alla sammanhang, fanns bland informanterna. Bland förutsättningarna för att kunna utföra pedagogiskt ledarskap framkommer behovet av förtroendefulla relationer med verksamhetsledningen samt att organisationen som helhet ställer upp med relevant stöd och uppbackning för att rektorn ska känna trygghet och inte förlorar greppet i svåra situationer. Mod och självförtroende behöver fyllas på genom regelbunden handledning och stöd även från kolleger. Informanterna vill att arbetet ska kännas stimulerande, de ska kunna utmana medarbetarna och stärka dem att ta vara på sina erfarenheter och sina kunskaper med avsikten att pedagogerna därigenom utvecklar sin undervisning.

## **8.2 Vad är pedagogiskt ledarskap?**

Med utgångspunkt från studiens titel kommer denna del av diskussionen att behandla det framarbetade resultatet i förhållande till den nämnda forskningen men även i förhållande till den kunskapsteoretiska ansatsen. Abduktion grundar sig på att som forskare upptäcka och synliggöra underliggande mönster samtidigt som hänsyn tas till det empiriska materialet, förståelsen för de upptäckta fenomenen i förhållande till egna erfarenheter och den egna förförståelsen. Den kritiska inriktningen på studien tillåter reflektioner över det pedagogiska ledarskapet som samhällsfenomen, utifrån tanken att studien ska kunna bidra till ökad förståelse och utveckling av synen på vad pedagogiskt ledarskap innebär i ett större perspektiv. Resultat med anknytning till dilemman som behandlades i forskningsgenomgången redovisas invända i avsnittet.

Den tidigare nämnda modellen, (figur 2, s.42) är framställd som ett försök att synliggöra vilka förhållanden som påverkar rektorerna i deras ledarskap. Analysen speglade de tre faktorer som återfinns i triangeln mitt i relation till de utanförliggande perspektiven vid triangeln sidor. I syfte att knyta samman resultatet byggs den avslutande diskussionen upp runt de yttre perspektiven för att därigenom ringa in den mening och innebörd informanterna ger begreppet pedagogiskt ledarskap.

### **8.2.1 Organisationen som helhet, stöd från ledning och kolleger**

Scherps (2003) undersökning visade att både lärare och skolledare var överens om betydelsen av en skolledning som engagerar sig mer i pedagogiska frågor och som bedriver ett pedagogiskt ledarskap. Även resultatet i min tidigare studie (Sjöstrand-Lorenzatti, 2005) visade att lärarna ville ha skolledare som verkade nära dem i vardagsarbetet och som bidrog till fördjupande pedagogiska samtal. Tidsbristen anges av skolledarna i Scherps forskning som en orsak till att det pedagogiska ledarskapet fått en så undanskymd plats.

Informanterna i denna undersökning bedriver utvecklingsarbete på sina skolor men samtidigt är de alla medvetna om både sina egna och lärarnas önskemål om att vara mer närvarande i det dagliga arbetet. Rektorerna är tydliga med att det pedagogiska ledarskapet är en del av uppdraget och att denna del får stå över många gånger till förmån för administrativt arbete, elev- eller personalärenden utan direkt betydelse för det pedagogiska utvecklingsarbetet.

Organisationen som helhet innefattar politiska beslut både inom och utom kommunens nivå. Denna, liksom tidigare nämnd forskning visar att rektorerna i många fall behöver ändrade förutsättningar om de ska kunna genomföra ett pedagogiskt ledarskap i enlighet med det i styrdokumentet specificerade uppdraget. Administrativ avlastning efterfrågas som en grundläggande faktor för att skapa tid till att vara en mer närvarande ledare i vardagsarbetet.

Skolledares närvaro i den dagliga verksamheten belyses även i den offentliga debatten. Här kan nämnas artikeln av Elisabet Rudhe ”Skolledare sällsynt gäst i klassrummet” i *Lärarnas tidning* nr 11/08 s 6-7, som visar resultatet från en enkätundersökning av lärares syn på hur ofta deras rektor besöker dem under pågående verksamhet. Majoriteten av de svarande lärarna (ca 500) fick aldrig eller mer sällan än en gång per läsår besök av sin rektor i klassrummet med konsekvensen att de flesta helst vände sig till en kollega för att få pedagogiskt stöd.

Artikelförfattaren tar även upp exempel på hur organisationer kan arbeta för att lösa dilemman med rektors lärarnära pedagogiskt ledningsarbete genom att skapa organisatoriska förutsättningar för detta. Rektorer vid gymnasieskolor i Halmstad kommun ingår i ett tvåårigt

forskningsprojekt där en mängd administrativa uppgifter lyfts bort från rektorerna och istället utförs av en handläggare. Rudhe hänvisar till en intervju med verksamhetschefen vid utbildningsförvaltningen som menar att det yttersta syftet med studien är att påverka elevernas resultat. Den pedagogiska ledningen av lärarna ska göra skillnad för eleverna och vara en markering av att rektors pedagogiska ledarskap behöver utvecklas i praktiken, inte bara något man pratar om.

### **8.2.2 Personliga förutsättningar**

Begreppet pedagogiskt ledarskap beskrivs i litteraturgenomgången ur flera perspektiv. Informanterna har beskrivit sin bild av begreppet utifrån sitt perspektiv. De har alla olika erfarenheter, utbildningar, arbetsförhållanden och personliga egenskaper i sina "ryggsäckar". Förhållanden som påverkar och styr deras handlingar i vardagsarbetet. Gemensamt är en önskan om att ha mer tid till att vara närvarande i verksamheten, att få ägna mer tid till att leda det pedagogiska arbetet i sina skolor. En önskvärd situation beskrivs av flera informanter, liknande det ideala ledarskapet som framställs i *Lärande ledare* (2001).

Vid tolkningen av den innebörd och mening som informanterna ger pedagogiskt ledarskap framtonar detta som ett samlingsbegrepp för de ledarskapshandlingar som rektorerna utför i enlighet med uppdraget, mer eller mindre betungande beroende på hur de tolkar sitt uppdrag och hur de som personer tyngs av de omgivande faktorerna.

I *Lärande ledare* understryks betydelsen av rektorns insikt och förmåga att föra fördjupande samtal om värdegrundsfrågor men också betydelsen av att rektorn ser sig själv i förhållande till sitt uppdrag och förståelsen för hur organisationen och medarbetarna lär liksom rektorns förmåga att skapa förutsättningar för reflektion och lärande.

Informanternas svar visar att det centrala i uppdraget som pedagogisk ledare i skolan, är att skapa former för lärares reflektion med elevernas lärande i fokus. Kraven på rektorn är omfattande och detta återkommer i informanternas beskrivning av vilka de personliga förutsättningarna är för att kunna utföra pedagogiskt ledarskap. De beskriver att det beror på hur man är som person, hur man kan avgränsa sig, förmågan att delegera, hur man hanterar konflikter mellan personal, hur man hanterar stress. Hur detta påverkar den egna personen är avgörande för hur man som rektor klarar av alla uppgifter inom uppdraget.

Møller (1996) menar att det pedagogiska ledarskapet även omfattar en kritisk medvetenhet om de egna kunskaperna. Resultatet visar att denna medvetenhet finns i undersökningsgruppen. Betydelsen av kontinuerlig vidareutbildning betonas, kompetensutveckling genom arbetsgivarens försorg men även behovet att ständigt hålla sig uppdaterad om ny forskning, att ständigt läsa aktuell facklitteratur och artiklar och vara väl insatt i samhällsdebatten visar att informanterna arbetar för att hålla de egna kunskaperna aktuella både inom utanför sin arbetstid.

### **8.2.3 Erfarenhet och utbildning**

En av forskningsfrågorna denna studie var att ta reda på vilken betydelse rektorernas bakgrund hade för tolkningen av begreppet pedagogiskt ledarskap. Majoriteten av informanterna är förskollärare i grunden, en är fritidspedagog men hon har även erfarenhet från förskola efter att ha arbetat som förskolerektor. Informanterna lyfter entydigt fram att deras bakgrund fördjupat och väglett dem i deras pedagogiska ledarskap. Det gäller synen på barnet, lekens betydelse för utvecklingen, glädjen och lusten att lära, vilket gör att de intar ett förhållningssätt som gynnar samarbete, arbetslagsarbete och temainriktat arbetssätt.

Genomgående är också informanternas beskrivning av att de aldrig skulle vilja vara utan sina erfarenheter från vidareutbildning och andra rektorsuppdrag. Denna del av de utanförhållande faktorerna kan ses som en bas för tolkningen av det pedagogiska ledarskapet och sättet att genomföra arbetet på. Förmågan att ta tillvara sina egna kompetenser och erfarenheter och använda dem i förhållande till sitt uppdrag och sitt förhållningssätt gentemot medarbetare, barn, föräldrar och övriga kontakter i organisationen är grunden för ledarskapet, därav den valda placeringen i botten av triangeln, (figur 3, s.41).

Det är utifrån dessa erfarenheter som rektorerna menar att de bygger upp sin organisation och att denna då syftar till att skapa former för samarbete och reflektion över pedagogiska frågeställningar. Erfarenheten ger också det lugn men också den inspiration som hjälper medarbetarna att utveckla sitt arbete med elevernas lärande.

## **8.3 Slutsats**

### **8.3.1 Pedagogiskt ledarskap innebär att skapa former för reflektion**

I denna studie har sju rektorer i grundskola med bakgrund som förskollärare/fritidspedagog bidragit till att klargöra begreppet pedagogiskt ledarskap. Rektorerna visar att de arbetar för utveckling av sina verksamheter genom att bedriva ett pedagogiskt ledarskap där uppdraget, strukturen av arbetsförhållanden och det egna förhållningssättet står i ständig relation till hur organisationen är utformad, hur stödet från ledning och kolleger uppfattas samt vilken erfarenhet och utbildning som den enskilda rektorn har i sin ryggsäck. Detta innebär att utifrån uppdraget och uppsatta mål forma en organisation som ger förutsättningar för möten mellan pedagogerna, med varierande former för reflektion och gemensamt lärande. Meningen med det pedagogiska ledarskapet är att arbeta för fördjupad insikt om det pedagogiska uppdraget hos lärarna så att de inspireras att vidareutveckla sitt arbete med elevernas utveckling och lärande.

Pedagogiskt ledarskap innebär att rektorn aktivt arbetar för att skapa tillfällen där lärarna kan reflektera över verksamhetsnära vardagsdilemman samt utifrånkommande och övergripande frågeställningar. Varje samtal, varje reflektion skall ha ett klart uttalat syfte att synliggöra uppdraget som det anges i styrdokumentet samt att föra verksamheten framåt mot de gemensamt formulerade målen. Aktivt stöd från verksamhetsledningen och administrativ avlastning är en förutsättning för rektorns sätt att förhålla sig till och i sitt ledarskap. Därmed kan förutsättningar skapas för att lärarnas lärande blir lika med elevernas lärande och utveckling.

Svårigheten med detta perspektiv blir då hur pedagogernas gemensamma reflektioner verkligen ger de förväntade förändringarna i verksamheten på alla nivåer och att eleverna verkligen får en förbättrad undervisning och ett fördjupat långsiktigt lärande. Den intellektuella hållning som krävs för att reflektionerna verkligen skall bli fördjupande och leda till utveckling beskrivs av Mikael Alexandersson (2007) i artikeln "Tankens krökning tillbaka mot sig själv" i *Pedagogiska magasinet* 1/07, (s.29-33). Som avslutning på denna undersökning vill jag därför återge de tankar Alexandersson delar med sig av och därigenom hoppas jag ge ytterligare fördjupning och förståelse för reflektionens betydelse i det pedagogiska ledarskapet.

Alexandersson (2007) diskuterar begreppet reflektion utifrån övertygelsen att yrkesidentiteter skapas genom människors intellektuella hållning och aktiva deltagande i gemenskaper som grund för identitet, det vill säga det man gör i de gemenskaper man deltar i. Ett uttalat syfte med reflektionen är att utveckla insikt i hur kunskap utvecklas i praktiken och hur denna kunskap kan tillämpas, men också en förståelse av vad som villkorar praktiken i sig. Det handlar om att *synliggöra*, att *se igenom*, att *genomskåda* det man ofta tar för givet. Genom reflektion över erfarenheter bildas ett kunskapsförråd, ett vardagsvetande, som fördjupar kunskapen om det egna arbetet.

En intellektuell hållning kännetecknas av att man ställer kritiska frågor om historiska, sociala och kulturella betingelser för undervisning och elevernas lärande, men också frågor om det egna handlandet, enligt Alexandersson. Vilken innebörd reflektionen tillskrivs hänger därför samman med vilka konsekvenser som avses, om reflektionen enbart är kopplad till ökat självmedvetande eller också till inflytande, påverkan och förändring av skolan. Om lärare reflekterar över kunskapens betingelser kan det leda till att mycket av det man tar för givet ifrågasätts och att de regler och normer man följer och som styr både tänkandet och handlandet synliggörs.

Det pedagogiska ledarskapet berörs inte av Alexandersson, utan det är reflektionsbegreppet samt styrningen av skolan och den skolpolitiska debatten, som behandlas i artikeln. Av betydelse för slutsatsen i denna studie är Alexanderssons beskrivning av läraryrkets utveckling som ett resultat av hur man exempelvis använder det egna språket, hur man kommunicerar och hur man samverkar.

Den kritiska hållning som Alexandersson framställer i artikeln riktas mot hur skolan styrs idag, jämfört med det senaste decenniet och hur synen på reflektionens betydelse för den kvalitativa utvecklingen av skolan förändrats under de första åren på 2000-talet. Kravet på att mäta och registrera ökar och snarare än kommunikation och reflektion handlar det nu om prestation och dokumentation, enligt Alexandersson.

Genom Alexanderssons ord knyts detta arbete samman, den kunskapsöversikt som inledde studien visar perspektiv på lärande i samma anda med samarbete, kommunikation och demokratiska principer som centrala i rektorns pedagogiska ledarskap. Formen för samarbetet är dialog vilken kännetecknas av ömsesidighet och förtroende. När pedagogerna inspireras att ta tillvara varandras kompetenser, lära av varandra i vardagssituationer och utmana varandra i att utveckla sitt arbetssätt, då kan ledarskapet i skolan verkligen benämnas pedagogiskt.

## **8.4 Reflektioner över tillvägagångssätt**

### **Intervjustudie med föreställningskartor**

Tillvägagångssättet med intervjuer gjorda med föreställningskarta berikade och fördjupade det insamlade empiriska materialet och gav undersökningen ytterligare en dimension. Som forskare fick jag direkt respons på mina frågor, informanterna såg sina svar nedtecknas och detta gav ytterligare reflektioner i samband med pågående intervju. Kategoriseringen blev synlig direkt och upptäcka mönster i det sagda. Intervjuerna spelades in på band och detta förtydligade de mönster som framträdde. Samtidigt upplevdes ljudinspelningarna som en trygghet i samband med transkriptionen. Att ställa frågor samtidigt som jag själv skulle skriva ner ledord och reflektioner krävde extra uppmärksamhet. Därför var inspelningarna betydelsefulla och gav en ökad tillförlitlighet vid tolkningen av materialet.

### **Kunskapsteoretisk ansats**

Den kritiska reflektionen och den abduktiva ansatsen avsåg att spegla dels hur jag som forskare hade en genomgående tanke med mitt arbete, dels insikt om att forskningsfrågan gick att knyta samman med dagens skoldebatt. Skolan är ett angeläget ämne i samhällsdebatten och nya perspektiv framträder ständigt. Att som forskare kunna bidra till ett inlägg i denna debatt var angeläget och avsåg att ge inspiration och bredare kunskap om pedagogiskt ledarskap i skola och samtidigt lämna ett bidrag till framtida utveckling av rektorernas arbetssituation.

Genom att låta teoridelen växa fram i växelverkan med den empiriska undersökningen framträdde nya mönster och tolkningar under arbetets gång. Därigenom skapades behov av ytterligare fördjupning inom området, vilket gav nya reflektioner och bredare perspektiv på det valda ämnet.

### **Analys och resultatredovisning**

Resultatet presenteras i flera steg med tolkningar av det sagda dels utifrån forskningsfrågorna, dels utifrån de tre redovisade faktorerna. Forskningsgenomgången tillförde under arbetets gång nya perspektiv och gav ökad förståelse för de fenomen och mönster som framträdde i resultatredovisningen. Analysen gav tre perspektiv som framträdde som betydelsefulla att knyta samman faktorerna i resultatredovisningen med. Detta innebar ytterligare ett moment där stor uppmärksamhet och noggranna jämförelser av det insamlade materialet krävdes. I syfte att klargöra tillvägagångssättet framställdes en modell över arbetet i detta skede, (figur 2).

## **8.5 Förslag till fortsatt forskning**

Denna undersökning utgår från rektorer med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog. Mitt förslag till fortsatt forskning är att genomföra motsvarande studie av rektorer med grundskolläraryrkesbakgrund för att ta reda på eventuella skillnader i synen på pedagogiskt ledarskap. Ytterligare forskning skulle kunna vara att ställa motsvarande frågor till förvaltningsledning och kommunpolitiker med ansvar för utveckling av skolan. Det är då frågan verkligen kan ställas på sin spets och förhoppningsvis leda till att satsningar görs för att förbättra rektorernas arbetssituation.

Metoden att arbeta med föreställningskartor kan även användas på ett mer fördjupande sätt i en framtida studie utifrån frågeställningen – Vad är pedagogiskt ledarskap? Frågan kan ställas till rektorer, men även till förvaltningsledning och politiker. Informanterna kan då skriva ledord och fraser utan att någon intervjuguide sammanställts på förhand. Reflektionen är att det skulle vara intressant att se vilka mönster som framträder och göra jämförelser med resultatet i denna studie.

## 8.6 Avslutande ord

Resultatet visar att pedagogiskt ledarskap innebär att som rektor skapa former för reflektion och arbete mot fördjupad insikt hos lärarna om deras pedagogiska uppdrag, så att de inspireras till utveckling av arbetet med elevernas lärande och utveckling. Informanterna beskriver att de har stor nytta av sin bakgrund och sina erfarenheter som ledare. Erfarenhet av att själv ha arbetat i arbetslag framställs som central. Det genomgående dilemmat handlar inte om legitimitet eller svårigheter orsakade av förskolläraryrkets bakgrund utan om tidsbrist orsakat av administrativa uppgifter i en aldrig sinande ström. Därför går min uppmaning vidare till politiker och förvaltningsledning att ta gemensamt ansvar för rektorernas möjligheter att förverkliga sitt pedagogiska ledarskap. Med kännedom om att reflektionen är det pedagogiska ledarskapets redskap i skolutvecklingen borde det vara självklart att bygga in strukturer i organisationen så att avlastning av administrativa uppgifter sker och att rektorernas vardagsarbete inriktas mot att ge dem förutsättningar att vara ”lärande ledare”.

I min förra studie (Sjöstrand-Lorenzatti, 2005) gjorde jag ett försök att formulera vad en skolledares yrkesobjekt egentligen innebär med utgångspunkt från Carlgren och Martons bok *Lärare av imorgon* (2001). Enligt författarna är det professionella objektet det som ett yrke är till för att åstadkomma, samtidigt som det är avgörande för den enskilde yrkesutövarens möjligheter att hantera situationer som ingen tidigare förutsett. Avgörande är också att yrkeskollektivet ska kunna utveckla sin kompetens genom att fler och fler insikter om och i det professionella objektet vinnas och bevaras. Enligt Carlgren och Marton är lärares professionella objekt lärande, d.v.s. utvecklingen av olika förmågor och förhållningssätt hos eleverna.

Ovanstående resonemang gav då vingar åt tanken om vad en skolledares yrkesobjekt innebär i förhållande till lärarnas professionella objekt. Att kunna avsluta denna studie med samma tankegång understryker betydelsen av helhetsperspektiv på rektorernas arbetssituation.

Slutsatsen om skolledares yrkesobjekt i den förra studien framställdes på följande sätt:

En skolledares yrkesobjekt är skolans utveckling, d.v.s. skapande av optimala förutsättningar för lärarnas lärande och insikter i sitt professionella objekt. Det pedagogiska ledarskapet är därmed förutsättningen för skolledare att kunna förverkliga sitt professionella uppdrag. (Sjöstrand-Lorenzatti, 2005, s.51).

Reflektionen som kärnan och redskapet i skolutvecklingen förutsätter kunskap om processer och systematik för att organisera och ta tillvara resultatet av de gemensamma tankarna. Detta sker genom gott samarbete, i en trygg och tillåtande miljö där barn och vuxna bekräftar och tillåts utmana varandra till fortsatt utveckling. Att lära och utvecklas tillsammans innebär då en drivkraft och en önskan om att ta reda på mer och att lära på lång sikt, inte bara för stunden.

## Referenser

- Alvesson, M & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (2007). Tankens krökning tillbaka mot sig själv. *Pedagogiska magasinet*, (1/07), s. 28-33.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur – Nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm: Gothia.
- Blossing, U. (2003). ”Skolförbättring – en skola för alla”. Berg, G., Scherp, H-Å. (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 97-135). Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Illeris, K. (2006). *Lärande*. Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, Philadelphia, USA: Open University Press.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Møller, J. (1996). *Lära och leda i skolan*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Møller, J. (2004). *Ledaridentiter i skolan*. Studentlitteratur.
- Rudhe, E. (2008). Skolledare sällsynt gäst i klassrummet. *Lärarnas tidning*, årgång 19 (nummer 11/08), s. 6-7.
- Scherp, G-B. (2003). *Att arbeta med föreställningskartor*. Karlstad. Hämtat 2006-08-25, från <http://www.pbs.kau.se/Begrepp/Intervju/intervju.htm>  
*Att arbeta med föreställningskartor. pdf*
- Scherp, H-Å. (2002). *Lärares lärmiljö. Att leda skolan som lärande organisation*. Karlstad universitet.
- Scherp, H-Å. (2003). *PBS - Problembaserad skolutveckling. Skolutveckling ur ett vardagsnära perspektiv*. Karlstad universitet.
- Sjöstrand-Lorenzatti, S. (2005). *Lärares tankar om skolledare. Lärares syn på hur skolledare bidrar till lärares lärande och verksamhetens utveckling*. (Examensarbete 10 p.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.



- Skolverket, (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Lpo 94). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (1998). *Läroplan för förskolan*. (Lpfö 98). Stockholm: Fritzes.
- Skolverkets allmänna råd, (2004/05:11). *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen. Om skolledarskapets gestaltning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Tillberg, U. (2003). *Ledarskap och samarbete. En jämförande fallstudie i tre skolor*. EFI vid Handelshögskolan i Stockholm. Stockholm: Elanders Gotab.
- Tiller, T. (1986). *Den tänkande skolan*. – Utveckling på skolans egna villkor. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Utbildningsdepartementet. (1985). *Skollagen (1985:1100)*. Omtryck: SFS 1997:1212. Ändrad SFS 2007:1350. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet, (2001). *Lärande ledare - Ledarskap för dagens och framtidens skola*. (Utbildningsdepartementets skriftserie, rapport 4). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

# Bilaga A

## *Intervjuguide*

### Inledning

Årskurser inom ansvarsområdet

Antal elever

Antal pedagoger

År som rektor

Bakgrund

### Frågeställningar

1. Vad är pedagogiskt ledarskap, som du ser det?
2. Vilka är de optimala förutsättningarna för att kunna utföra pedagogiskt ledarskap?
  - a. För dig som person?
  - b. För enheten?
  - c. För organisationen som helhet?
3. Hur är det här i din verksamhet?
  - a. Vad åstadkommer du med hjälp av det pedagogiska ledarskapet?
4. Vilken nytta har du av din bakgrund?

## Bilaga B

### *Brev till rektorer*

Hej!

Jag heter Susanne Sjöstrand-Lorenzatti och studerar pedagogik med inriktning mot utbildningsledarskap vid Göteborgs universitet.

Under höstterminen ska jag skriva en D-uppsats som kommer att handla om hur rektorer, med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog, ser på uppdraget som pedagogisk ledare i skola och på sina möjligheter att förverkliga detta uppdrag i det dagliga arbetet.

Mitt intresse för just denna fråga grundar sig dels i de kurser jag genomgått inom programmet men också i de resultat jag fick när jag skrev min C-uppsats förra året. Då intervjuade jag lärare om sin syn på skolledare och deras arbete för sina lärares lärande.

Jag är förskollärare, arbetar på en F-5 skola med förskoleklass, samverkan första klass och fritidshem. Under detta läsår har jag också arbetat del av min tid som biträdande rektor.

Anledningen till detta brev är att jag så fort som möjligt behöver få kontakt med rektorer med bakgrund som förskollärare eller fritidspedagog och som arbetar som rektorer inom grundskolan.

Jag hoppas nu att du vill ställa upp på en intervju i början av september, som kommer att ta max 1 timme. Intervjun görs med hjälp av föreställningskarta (tankekarta), vilket innebär att vi behöver kunna sitta avskilt och ha möjlighet till att lägga upp ett blädderblocksblad på ett bord framför oss där vi båda ser och kommer överens om vad som skrivs ner. Denna typ av intervju får mer karaktär av samtal och min förhoppning är att vi därigenom skapar tillfälle till reflektion, som kan bidra till lärande om rektorsrollen och det pedagogiska ledarskapet.

Min tanke är att vi ska boka tid för intervju när det passar dig, under de närmaste veckorna. Bekräfta gärna på min mail att du ställer upp, skriv ditt telefonnummer så kontaktar jag dig för att komma överens om mötesplats och tid. Jag har då också möjlighet att besvara eventuella frågor innan vi träffas.

De uppgifter som lämnas kommer att behandlas konfidentiellt. I uppsatsen kommer det **inte** gå att utläsa vilka personer som deltagit eller från vilka skolor uppgifterna kommer.

Hälsningar Susanne Sjöstrand-Lorenzatti

Frågor besvaras av mig, på:

Tel. arbete:

Tel. hem:

Mobil:

E-post:

## Bilaga C

### Rektorernas ansvarsområden, år som rektor och bakgrund

Informant nr:	1	2	3	4	5	6	7
<b>Årskurser inom ansvarsområdet</b>	F-5 med förskoleklass, fritidshem	1-6, övergripande ansvar för fastigheter, förberedelseklass och liten undervisningsgrupp för damp/adhd. 3 rektorer på skolan, den enda som är på skolan varje dag.	F-1 2-3 4-5, En träningsårskoleklass, en förskola och övrig personal (kök, städ).	F-5 skola med två spår F-1, 2-3, 4-5, 6 förskoleavd., ett familjedaghem med 4 dagmammor.	F-6 skola, Fritidshem, 1 förskoleavdelning, 1 förskola med 4 avdelningar	F-6 skola integrerat med skolbarnomsorgen En förskola med 4 avdelningar, enhetens dagbarnvårdare	F-3 och fritidshem, 1 integrerad förberedelseklass, 1 tal och språkgrupp med intag från hela kommunen
<b>Antal elever</b>	163	ca 300	70 i skola och 80 i förskola	Ca 200	Ca 100 i skolan	Ca 150 i skolan 70 på förskolan, 35 i familjedaghem	Ca 235
<b>Antal pedagoger</b>	ca 20	35	ca 40	Ca 30-35	Ca 16 i skola och fritidshem 16 på förskolan	Ca 16 i skola och fritidshem, 15 i förskolan, 7 dagbarnv.	32 i skolan
<b>År som rektor</b>	2 år	10 år	3 år, delat ledarskap	3 år, delat ledarskap	4 år	1,5 år	10-11 år
<b>Bakgrund</b>	Förskollärare, biträdande rektor 93-04, föreståndare på daghem	Fritidspedagog, föreståndare för förskola, fritidshem sedan -84	Förskollärare 10 år i förskola, därefter föreståndare på förskola. Utvecklingsuppdrag med datorer i förskola, organiserade utbildning och samarbete inför sammanslagning förskola/skola med Pedagogen.	Utbildad till förskollärare -75 arbetade många år på förskola Läste administrativ pedagogik 20 p. Vikariat som områdesföreståndare. kom tillbaka till förskolan på förskollärartjänst. Därefter tjänst i F-1:a i 13 år	Förskollärare, administrativ utbildning, arbets- och organisationspsykologi Föreståndare under många år, därefter rektor	Förskollärare, arbete som pedagog både i förskola och skola sedan 1978. Började att arbeta som elevassistent och gick därefter förskollärarytutbildning. Har läst magisterprogrammet mot ledarskap på pedagogen.	Förskollärare, läste sedan pedagogiskt ledarskap och arbetade som barnomsorgsassistent på förvaltningen och sedan föreståndare på förskola.