



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Rektor - den som leder och styr?

En fenomenologisk studie av några rektorers upplevelser av sitt pedagogiska ledarskap i den svenska grundskolan

Anna Ahlcrona

Examensarbete LAU 395

Handledare: Anne Dragemark Oscarson

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: HT13-2611-020

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: *Rektor - den som leder och styr? En fenomenologisk studie av några rektorers upplevelser av sitt pedagogiska ledarskap i den svenska grundskolan*

Författare: Anna Ahlcrona

Termin och år: HT-2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Anne Dragemark Oscarson

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: HT13-2611-020

Nyckelord: rektor, skollledning, pedagogiskt ledarskap, kvalitet, undervisning

Uppsatsen är en kvalitativ studie vars syfte är att undersöka och beskriva hur ett antal rektorer upplever, hanterar och uppfattar sin professionella roll som rektorer i dagens grundskola. Frågorna som ställdes var:

- Vilka förutsättningar har rektorer i grundskolan att utforma och utöva pedagogiskt ledarskap?
- På vilket sätt arbetar rektorer med att kvalitetssäkra undervisningen i grundskolan?

Studien har fenomenologi som kvalitativ forskningsansats. Såväl pedagogiskt ledarskap som kvalitetssäkring av undervisningen kan betraktas som allmänna fenomen i olika utbildningssammanhang. Studiens intresse riktas mot olika rektorers individuella upplevelser av deras konkreta skolverkligheter och hur de mot bakgrund av dessa, utformar sina roller. Således riktas studiens övergripande intresse mot innebörden och innehållet i sättet som dessa fenomen realiserar genom handling av en specifik yrkesprofession. Studiens frågeställningar besvaras genom intervjuer av 5 rektorer som är verksamma i skolor från F-9.

Studiens resultat visar på olika faktorer som påverkar rektorernas yrkesroll och förutsättningarna för deras pedagogiska ledarskap och kvalitetssäkringen av undervisningen. Det formella ansvaret har förtydligats, de administrativa uppgifterna har ökat vilket i sin tur bidragit till att tiden för rektors pedagogiska arbete har minskat. Förutsättningarna skiljer sig även mellan olika skolor, där vissa rektorer upplevs ha långt fler arbetsuppgifter än vad som egentligen ryms i rektorsrollen. Det pedagogiska ledarskapet beskrivs på olika sätt av samtliga rektorer men vissa gemensamma nämnare finns – att stödja lärare och att skapa förutsättningar för goda lärmiljöer. Av studiens resultat framgår att ingen av skolorna har något dokument som är till för att konkret kvalitetssäkra undervisningen. Enligt rektorerna förekommer kvalitetsredovisningar samt viss resultatuppföljning. Spontana och planerade klassrumsobservationer förekommer på alla skolor, utom en, som ett sätt att få insyn i klassrumsarbetet.

Studien i sin helhet bidrar med att uppmärksamma rektorernas formella och informella arbetssituation samt deras förutsättningar att vara de som leder och styr sin skola. Rektorernas arbetssituation visar sig vara komplex och reser frågan: Vem är rektor till för?

Innehållsförteckning

INLEDNING	4
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	5
INTRODUKTION	6
HISTORISK TILLBAKABLICK PÅ REKTORSROLLEN	6
STYRNING AV DAGENS SKOLA	6
REKTORSUTBILDNING	7
TIDIGARE FORSKNING	9
LEDARSKAPETS OLIKA DIMENSIONER	9
<i>Transformativt ledarskap</i>	9
<i>Ledarskap som en socialt konstruerad process</i>	9
<i>Ledarskap för förändring</i>	10
PEDAGOGISKT LEDARSKAP OCH REKTORSROLLEN.....	10
<i>Läraryrketens betydelse</i>	12
KVALITETSSÄKRAD UNDERVISNING	13
<i>Klassrumsbesök</i>	14
REKTORS UPPDRAG I ETT SVENSKT OCH INTERNATIONELLT PERSPEKTIV	14
DEN KOMPLEXA YRKESROLLEN.....	16
TEORETISKT PERSPEKTIV	18
FENOMENOLOGISK GRUND OCH LIVSVÄRLD	18
METOD	20
INTERVJU.....	20
URVAL AV REKTORER.....	20
<i>Tabell 1: Intervjuade rektorer</i>	21
GENOMFÖRANDE	21
ANALYS.....	21
<i>Steg 1: Bestämning av helhetsbetydelsen</i>	22
<i>Steg 2: Avgränsning av meningsbärande enheter</i>	22
<i>Steg 3: Transformerande av vardagliga beskrivningar</i>	22
<i>Steg 4: Framställning av fenomenets situerade struktur</i>	23
<i>Steg 5: Framställning av fenomenets generella struktur</i>	23
ETISK HÄNSYN.....	23
RELIABILITET	24
VALIDITET	24
METODDISKUSSION	24
RESULTAT	26
FÖRÄNDRINGAR OCH DET MÖJLIGA LEDARSKAPET	26
UPPDRAGSGIVAREN OCH REKTORSROLLENS VILLKOR.....	27
INDIVIDUALISERING OCH PEDAGOGISKT LEDARSKAP	28
DOKUMENTERAD RESULTATUPPFÖLJNING.....	29
INSYN I KLASSRUMSARBETET	30
SPONTANA OCH PLANERADE LEKTIONS-OBSERVATIONER.....	31
SAMMANFATTNING AV RESULTATET	31
DISKUSSION	32
REKTORSUPPDRAGET – ETT PEDAGOGISKT DILEMMA	32

<i>Att förvalta vardagen - en kamp mellan prioriteringar</i>	32
<i>Balansen mellan det formulerade och det realiserade i praktiken</i>	33
ATT SÄKRA KVALITETEN I UNDERVISNINGEN - EN TOLKNINGSFRÅGA	34
<i>Erfarenhetsbaserad kvalitetsuppfattning</i>	34
<i>RECTOR – DEN SOM LEDER OCH STYR?</i>	35
SLUTSATS	37
VIDARE FORSKNING	37
REFERENSER	38
BILAGA 1: INTERVJUGUIDE.....	41

Inledning

Intresset för att skriva den här uppsatsen väcktes i samband med skrivandet av min kandidatuppsats¹, i vilken vi undersökte engelskundervisningen i den svenska och indiska grundskolan. Under våra olika besök i de indiska skolorna fick jag inblick i lärarnas undervisning men även hur rektorernas arbetsuppgifter såg ut. Det framgick att rektorer oftast var lärare i grunden och att de flesta fortfarande undervisade som en del av sin tjänst. I och med detta deltog de regelbundet i planeringstillfällen med andra lärare och hade på så sätt insyn i hur undervisningen bedrevs i klassrummen. Som pedagogisk ledare och huvudansvarig för utvecklingen av skolans undervisning ingår det i rektors uppgift att genomföra regelbundna lektionsobservationer hos lärarna - en självklarhet på de skolor som vi besökte och enligt lärarna, en självklarhet rent allmänt. Enligt rektorerna uppfyller lektionsobservationer två syften: en utveckling av undervisningen genom samtal med den observerade läraren och en kvalitetskontroll av den undervisning som bedrivs på skolan. Det var tydligt att en rektor i Indien hade stora möjligheter att påverka skolans pedagogiska arbete. Rektorn är ytterst ansvarig inför skolans styrelse eller skolans ägare för den undervisning som eleverna får, samt för resultaten som eleverna uppvisar i samband med olika nationella mätningar.

På en av skolorna upplevde jag något som gjorde särskilt intryck på mig. I skolans huvudingång, som alla måste passera för att komma in vidare i byggnaden, var fyra ledord uppsatta på väggen; ”inform”, ”impress”, ”innovate” och ”involve”.² På frågan vad dessa ord innebär och till vilka de riktas förklarade rektorn att orden var där i första hand för lärarna. Rektorn menade att varje dag när lärarna kommer till skolan och ser orden, ska de bli påmind om vad som är meningen med deras undervisning. Orden ska även ligga till grund för hur de planerar sina lektioner. Det var rektorn som hade beslutat om dessa ledord och på så sätt, menade hon, fick hennes pedagogiska ledarskap genomslagskraft i utvecklingen av skolans undervisning.

Under själva skrivandet av kandidatuppsatsen väcktes tankar om att eventuellt i min nästa uppsats, undersöka hur en svensk rektors roll ser ut. För även i Sverige är rektorn den som har det yttersta ansvaret för undervisningen i skolan. I skollagen framgår tydligt att ”det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ska ledas och samordnas av en rektor” och denne ”ska särskilt verka för att utbildningen utvecklas.” (SFS 2010:800) Även läroplanen för grundskolan (Lgr11) lyfter fram och betonar rektors ansvar:

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Rektorn ansvarar för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och kunskapskraven. (Skolverket, 2011:18)

Min personliga erfarenhet av vad en rektor gör är enbart ytlig. I denna studie vill jag därför förutsättningslöst närma mig en ledande befattning som formellt har ett stort ansvar när det gäller min egen blivande yrkesprofession. Med förutsättningslöst menas att min tanke inte är att skriva en jämförande studie mellan de indiska och de svenska rektorerna. Mitt intresse väcktes visserligen i Indien och utgör studiens motiv, men mitt kunskapsintresse riktas i första hand mot vad det innebär att vara rektor i den svenska grundskolan. Så, vad innebär och betyder rektorernas pedagogiska ledarskap i dagens grundskola? På vilket sätt kvalitetssäkrar de

¹ Ahlcrona, A. & Collin, E. (2013) *Engelskundervisning i grundskolan i ett internationellt perspektiv – en kvalitativ studie av lärare i Sverige och Indien*

² ”Informera, imponera, var innovativ och involvera” (Egen översättning)

svenska rektorerna undervisningen som eleverna får i skolan? Dessa frågor utgör en utgångspunkt för mitt arbete och det som denna studie förhoppningsvis ska besvara.

Syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att undersöka och beskriva hur ett antal rektorer upplever, hanterar och uppfattar sin professionella roll som rektorer i dagens grundskola. Mot bakgrund av detta är studiens frågeställningar följande:

1. Vilka förutsättningar har rektorer i grundskolan att utforma och utöva pedagogiskt ledarskap?
2. På vilket sätt arbetar rektorer med att kvalitetssäkra undervisningen i grundskolan?

Introduktion

Historisk tillbakablick på rektorsrollen

Ordet rektor kommer från latinets *rector* vilket betyder ledare eller styresman, och avser en person som är ledare för en utbildningsanstalt (NE, 2013). Titeln rektor har i Sverige sina rötter i 1200-talets dom- och katedralskolor. Att vara rektor betraktades som ett högstatusyrke och därtill ett yrke som under 620 år enbart utövades av män (Ullman, 1997). Först på tidigt 1900-tal blev det överhuvudtaget tänkbart att en kvinna skulle kunna vara rektor. Som ledare för skolor hade kvinnor förekommit, till exempel som föreståndarinnor i flickskolor och flickpensioner, men inte inom det statligt och kommunalt subventionerade utbildningssystemet (Brüde Sundin, 2009). Först under 1930-talet fick även flickskolornas föreståndarinnor börja använda sig av rektorstiteln. Från 1940-talet påbörjades en stor reformverksamhet inom skolan, bland annat integrerades folkskolan med real- och flickskolan till en nioårig grundskola. I samband med detta ändrades även synen på rektorer, de betraktades mer som administratörer och rektorsyrket distanserades på så sätt från läraryrket. Historiskt sett har rektorsbefattningen under lång tid kombinerats med undervisningsskyldighet, för att rektorn skulle hålla lärarkompetensen till liv. En rektorsbefattning som innefattade lärartjänstgöring byggde på att det till övervägande delen var lärare som rekryterades till rektorsbefattningar (Hallerström, 2006). Under 1970-talet framhövs betydelsen av skolledaren som personaladministratör och att arbetsuppgifterna skulle innebära mer utvecklingsarbete än undervisning. Minskning av undervisningstiden skulle ge rektorerna mer tid för bland annat administrativt arbete. Trots att det under de senaste 50 åren har genomförts flera olika reformer inom skolväsendet, är mycket sig likt när det gäller det arbete som rektor gör idag.

Styrning av dagens skola

I samband med att skolan decentraliserades i början av 1990-talet blev rektor en i raden av kommunala chefstjänstemän och rektorsrollen förändrades. Decentraliseringen innebar att staten överlämnade ansvaret för skolans styrning till kommunen och de kommunala politikerna. Det innebär också att ”enskilda politikernas förmåga, vilja och intresse för skolan påverkar hur kommunen fördelar de ekonomiska resurserna. [...] Det är rektorn som har ansvaret för att fördela de ekonomiska resurserna på bästa sätt inom det egna rektorsområdet, men det är huvudmannen som beslutar om tilldelningen.” (Augustinsson & Brynolf, 2012:218). Huvudmannen för skolan, dvs. kommunen eller ägaren till en fristående skola, har tillsammans med rektorn huvudansvar för den dagliga verksamheten. Kommunen fattar beslut om bland annat budget, prioriteringar och organisation för den egna skolverksamheten. Till skillnad från tidigare är det nu även kommunernas ansvar att tillsätta rektorstjänsterna. Rektorerna är anställda av kommunen för att leda verksamheten på skolan och ”eftersom skolan är en politiskt styrd organisation är de skyldiga att följa de beslut som politikerna har fattat” (Jarl, 2012:101). Samtidigt regleras rektorernas uppdrag formellt sett av de nationella styrdokumenterna från staten, dvs. skollagen och läroplanerna. Från statligt håll betraktas rektorn som ansvarig och som en garant för utbildningens likvärdighet, oberoende av var i landet den erbjuds.

Skolan har således gått från en mindre regelstyrd verksamhet, där rektors roll bestod i att se till att reglerna följdes, till att försöka balansera dagens olika styrningsformer som regler, ramar, mål, resultat, kommunalpolitisk styrning och ekonomi, med alla dessa motstridiga krav. Ett exempel på detta är när styrdokumentens mål kommer i skymundan för den kommunala ekonomin. (Augustinsson & Brynolf, 2012:219)

När det gäller den fristående skolan betraktas den inte som en myndighet och dess rektor är ingen myndighetsperson. Istället är friskolans rektor chef i ett privat företag som, ofta men inte

alltid, är vinstdrivande medan den kommunala är budgetstyrd. Det här innebär att rektorn på en fristående skola arbetar under delvis andra förutsättningar. Verksamheten är emellertid i grunden den samma som i den kommunala skolan, vilket gör att kravet på ledarskapets utövande i många avseenden är detsamma (Augustinsson & Brynolf, 2012:215). Den fristående skolans ägare, den enskilda skolhuvudmannen, fattar beslut om motsvarande saker som kommunen gör (Larsson, 2011:168).

Rektorn ska ansvara och fatta beslut om sin skolas inre organisation, det vill säga för personal, ekonomi och andra administrativa uppgifter samtidigt som utvecklingen av skolan ska ledas. Vidare är rektorn ansvarig för planering, uppföljning och utvärdering av verksamheten, personalens kompetensutveckling samt beslut gällande särskilt stöd eller anpassad studiegång för de elever som är i behov av detta. Sammanfattningsvis kan sägas att rektorsuppdraget framstår som ett komplext uppdrag. Rektor är ledare för lärare, har ansvar för elevers lärande och kunskapsinhämtning, inklusive förväntningar på att den dagligen ska hantera ett stort och varierande antal beslut och arbetsuppgifter. Både förutsättningar och förväntningar på hur man hanterar sitt uppdrag varierar mellan olika skolor och kommuner.

Generellt kan sägas att rektors ställning i 2010 års skollag har stärkts. I den gamla lagen nämndes rektor i färre än 20 paragrafer – att jämföra med den nuvarande lagen där rektor omnämns i cirka 100 paragrafer. Detta innebär en förstärkning av positionen rektor och en tydlig fingervisning från lagstiftaren att rektorsbefattningen är värdefull för skolans utveckling elevernas rättssäkerhet. (Nihlfors & Johansson, 2013:15)

I statlig och kommunal styrning riktas fokus på rektors ansvar genom att i dokument och lagar vända sig direkt till rektorn. Idag är rektorn den person som har det juridiska ansvaret för skolans verksamhet, som ställföreträdare för både stat och kommun. Enligt Augustinsson & Brynolf (2012) har staten, även om skolan decentraliserades i början på 1990-talet, behållit sitt tidigare grepp om rektorerna. Detta har man gjort genom att fortsätta utfärda lagar och förordningar samt genom att utöva den externa kontrollen genom Skolinspektionens återkommande besök.

Rektorsutbildning

Den gamla skolförordningen från 1971 (som upphävdes 1990) var tillsammans med läroplanen de viktigaste inslagen i den statliga kvalitetskontrollen av skolan. För att bli rektor skulle man vara ”behörig till ordinarie tjänst som lärare vid skolform som ingår i rektors arbetsområde” (Larsson, 2011:95). Endast om synnerliga skäl förelåg kunde den som var obehörig som lärare komma i fråga. I skollagen från 1986 återfinns följande formulering: ”Som rektor får bara den anställas som genom utbildning och erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt.” (2011:95). Eftersom alla människor har förvärvat någon sorts pedagogisk insikt betydde bestämmelsen egentligen: till rektor kan vem som helst utses (2011:95).

Rektor, som alltså inte längre själv behövde ha vare sig skol- eller lärarbakgrund, var den som skulle avgöra om en viss lärare hade en utbildning avsedd för den undervisning hon i huvudsak skulle bedriva respektive om en utbildad kunde anses vara lämpad. (Larsson, 2011:95)

Eftersom möjligheten att kunna bli rektor i princip kan omfatta många olika personer, betyder det att skolhuvudmannen har stor frihet att välja i det närmaste vem som helst. En nyhet är det nya akademiska ”Rektorsprogrammet” som från mars 2010 är obligatoriskt för alla nyanställda rektorer. Det är således en obligatorisk befattningsutbildning för nya rektorer som ska genomföras inom fyra år från anställningsdagen (Larsson, 2011:163). Sammanfattningsvis kan sägas att rektorskåren traditionellt sett haft en nära relation till lärarkåren, men att rektorskapet

på senare tid successivt har kommit att betraktas som ett självständigt yrke, skilt från läraryrket, och beskrivs som en särskild rektorsprofession (Jarl, 2012:107).

Tidigare forskning

I denna del presenteras forskning som belyser rektorsprofessionen på olika sätt. Den behandlas dels ur ett ledarskapsperspektiv och dels ur ett yrkesrollsperspektiv. Forskningen presenteras under följande fem övergripande rubriker: *Ledarskapets olika dimensioner*, *Pedagogiskt ledarskap och rektorsrollen*, *Kvalitetssäkrad undervisning*, *Rektors uppdrag i ett svenskt och internationellt perspektiv* samt *Den komplexa yrkesrollen*.

Ledarskapets olika dimensioner

Transformativt ledarskap

Ledarskapets innebörd utgör ett forskningsintresse inom samhällsvetenskaplig forskning då ledarskap betraktas som kulturellt präglad och innebär ett samspel mellan makt, regler och värderingar. Det är skillnad mellan ledarskap och ledning enligt Svedberg (2007). Med *ledarskap* avses ”det ledaren som person företar sig eller representerar” (2007:295). Med ledning avses ”alla de åtgärder som företas för att koordinera arbetet i en viss riktning eller ställning som ger möjlighet att bestämma” (2007:295). I en lärande organisation, som till exempel skolan, innebär *transformativt ledarskap* enligt Svedberg (2007:349) att förena tre roller: att vara formgivare, förvaltare och lärare. Ledarskap är här, menar han, att ta ansvar för utvecklingen av medarbetarnas engagemang och utvecklande av avancerad kompetens. En transformativ ledare är, ofta men inte nödvändigtvis, en formell ledare och kännetecknas av att vara den som inspirerar till engagemang men också har fokus på ständiga förbättringar. Förbättringarna sker genom att utveckla medarbetares och den egna skickligheten. Det transformativa ledarskapet består, enligt Svedberg, av fyra byggstenar: karisma, inspirerande motivation, intellektuell stimulans samt personlig omtanke.

Karisma: Beundras som rollmodell, skapar stolthet, lojalitet och förtroende.

Inspirerande motivation: Målar upp en tilltalande framtid, pratar optimistiskt med entusiasm, ger uppmuntran och meningsfulla förklaringar till vad som behöver göras.

Intellektuell stimulans: Ifrågasätter traditioner och förgivettaganden, stimulerar andra att söka nya perspektiv och nya sätt att arbeta på.

Personlig omtanke: Tar hänsyn till individuella önsningar och förmågor, lyssnar, främjar utveckling och ger råd, undervisar och handleder. (2007:349)

Det som det transformativa ledarskapet handlar om i praktiken är ledarens förmåga att omforma medarbetarnas förståelse med förhoppning om att ”hela organisationen ska utvecklas till sin fulla potential” (Svedberg, 2007:349).

Ledarskap som en socialt konstruerad process

Brüde Sundin (2009) betraktar ledarskap som en socialt konstruerad process. ”Där det som tillskrivs begreppet ledarskap i form av kunskaper, erfarenheter och egenskaper inte är evigt och sant utan är format i ett visst sammanhang” (2009:17). Enligt Brüde Sundin (2009) handlar ledarskap om att ge möjligheter till personal att ge eleverna det som de har rätt till. Att de som ledare har rollen som ”pushar på”, ”banar väg” och ”skapar resurser”.

Skolledarskapet innebär således att de sporrar och servar lärare, så att dessa i sin tur kan sporra och serva eleverna. Uppfattningen om vikten av ett aktivt ledarskap är utbredd bland rektorerna. Som rektor ska man inte stå bredvid och titta på, utan vara den som driver utvecklingen framåt, vara engagerad och kunnig i olika skolfrågor och därtill kunna uppbringa ett engagemang och intresse hos personalen. (Brüde Sundin, 2009:100)

Mycket av dagens skolledarforskning, såväl svensk som internationell, handlar om skolledare i relation till skolutvecklingsprocesser och effektiva skolor. Rektorerens vardag är präglad av ett starkt situationsanpassat ledarskap menar Augustinsson & Brynolf (2012) som beskriver ledarskapets utövning genom vardagliga möten ”vars syfte bland annat består i att försöka åstadkomma förändringar genom deltagande i ett ständigt flöde av samtal” (2012:241). Ännu en del av ledarskapet handlar, enligt Maltén (2000), om att rektorn som ledare förväntas kunna samspela på tre olika nivåer – individnivå, gruppnivå och organisationsnivå. Detta genom att ge stöd, trygghet och erkänsla till individen, delaktighet till gruppen samt måluppfyllelse och utveckling till organisationen.

Ledarskap för förändring

I forskningsprojektet *Framgångsrikt skolledarskap i olika skolkulturer* av Persson, Andersson & Nilsson Lindström (2003) undersöktes bland annat kriterier för framgång gällande ledarskap i skolan. Förvaltningscheferna som intervjuades menade att en framgångsrik skolledare³ är ”lojal mot beslut fattade på högre nivå, kan hantera knappa resurser kreativt, är beslutsför inom en mål- och ekonomistyrd organisation samt är en driftig genomförare av förvaltningens skolutvecklingsidéer” (2003:35). De intervjuade lärarna betonade i sin tur helt andra framgångskriterier. De ansåg bland annat att skolledare ”ska ha erfarenhetsmässig förankring i skolvardagen, delta i verksamheten, ge stöd till lärare, vara en jämbördig kollega och ha visioner” (2003:35). Malténs (2000) syn på ledarskap i förändring överensstämmer delvis med lärarnas kriterier då han anser att ett ledarskap för förändring bör inriktas på ”att skapa och sprida visioner, vara positivt till andras idéer, våga ta risker och uppmuntra till samarbete” (2000:170). Därtill, menar Maltén, kan och bör en chef delegera såväl makt som ansvar och befogenheter till sina medarbetare. Viktigt är däremot att en chef aldrig abdikerar från sitt ansvar.

Inte ens i en lärande organisation – som ju förväntas involvera personalen i utvecklingsarbetet – kan man frånga eller ta lätt på företaget/förvaltningens/institutionens grundläggande mål, vilka ofta fastställs av högre instans inom företaget/samhället. Det är med andra ord fråga om en *målstyrning med resultatansvar*. (Maltén, 2000:171)

Skolledare har specialistkompetenser och ska enligt Groth (2010) inta en tydlig ledarposition med dess specifika krav och uppgifter. De senaste årens betoning på vikten av att skolledarna är väl insatta i skolans regelsystem samt ”deras uppgift att kommunicera skolans roll och hävda sin skolas kvalitet, kan ytterligare komma att stärka tydligheten för kompetenta skolledare” (2010:98). Sammanfattningsvis kan sägas att de förväntningar på vad som betyder att vara rektor skapar ett mångfasetterat, komplext och mångsidigt yrke. Enligt Nihlfors & Johansson (2013) handlar det om ett yrke som är kringgärdat av, men samtidigt understött av en omfattande lagstiftning som täcker många – men inte alla – situationer och där beslut ofta behöver fattas i stunden.

Pedagogiskt ledarskap och rektorsrollen

Idag kräver både staten och kommunen via formella styrdokument och handlingar - skollag, läroplaner och Skolinspektionens granskningar - att en rektor ska agera som en *pedagogisk ledare*. I olika sammanhang nämns och diskuteras begreppet *pedagogiskt ledarskap*. Enligt Brüde Sundin (2009) florerar begreppet i rektorernas värld som något önskvärt. Vad dessa begrepp står för varierar, men det kan vara ”att agera bollplank till lärarna och skapa tillfällen för diskussioner om värdegrundsfrågor eller om undervisnings- eller organisationsrelaterade

³ I de studier som handlar om skolledare eller skolchefer, avser dessa begrepp en rektor.

frågor.” (2009:100). Skolinspektionen har valt en definition av begreppet pedagogiskt ledarskap som är relaterat till rektor som ledare av den pedagogiska verksamheten utifrån författningarna:

Pedagogiskt ledarskap är allt som handlar om att tolka målen samt beskriva aktiviteter för en god måluppfyllelse i relation till de nationella målen i skolan och för att förbättra skolans resultat så att varje elev når så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling. Det betyder att rektor måste ha kunskap om och kompetens för att tolka uppdraget, omsätta det i undervisning, leda och styra lärprocesser, samt skapa förståelse hos medarbetarna för samband mellan insats och resultat. (Skolinspektionen, 2012a)

Skolinspektionen utgår i sin definition från följande riktlinjer:

Enligt **skollagen** ska det pedagogiska arbetet vid en skola ledas och samordnas av en rektor. Rektor ska också särskilt verka för att utbildningen utvecklas (2 kap. 9 §).

Enligt **läroplanen** är den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar förutsättningar för att skolans utvecklas kvalitativt. Detta kräver vidare att verksamheten ständigt prövas, resultaten följs upp och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som det omgivande samhället (Lgr 11, 1 Skolans värdegrund och uppdrag/Varje skolas utveckling).

Rektorn har ett särskilt ansvar för att ett aktivt elevinflytande gynnas (Lgr 11 2.8 Rektorns ansvar). Eleverna ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. 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.

Huvudmannen har ett ansvar för att skolans verksamhet utvecklas så att den svarar mot uppställda mål (Lgr 11, 1 Skolans värdegrund och uppdrag/Varje skolas utveckling). (Skolinspektionen, 2012a)

Nestor (1993) menar att ”pedagogiskt ledarskap är det inflytande en skolledare utövar i förhållande till lärarna genom olika handlingar, som syftar till att påverka dem att utveckla undervisningen i enlighet med de mål och riktlinjer som anges i läroplan och skollag.” (1993:183). Pedagogiskt ledarskap kan uppfattas på olika sätt. De Jong (2002) menar att begreppet i korthet innebär att leda skolans utveckling.

Rektor genomför och leder skolans arbete genom att tolka, fördjupa och konkretisera skolans styrdokuments ambitioner och mål. Dessutom handlar pedagogiskt ledarskap om att stimulera och leda de didaktiska-pedagogiska diskussionerna på skolan och skapa förutsättningar för gemensam reflektion. Vidare är det rektors uppgift att skapa ramar för skolans utveckling så att skolans visioner kan realiseras. Det ställer verkligen krav på rektors pedagogiska och analytiska kompetens – och förmågan att inspirera. (De Jong, 2002:11)

Läroplanerna och skollagen betonar att rektor som ledare både är chef över personalen och pedagogisk ledare. I en undersökning som Nihlfors och Johansson har genomfört (2013) framgår att det pedagogiska ledarskapet är en av skolledarnas viktigaste uppgifter. Nästan 90 % av rektorerna som svarade ansåg att de hade god förmåga att leda det pedagogiska arbetet på enheten. (2013:39). I sin avhandling *Samproducerat ledarskap: Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete* skriver Ludvigsson (2009) att av de intervjuade lärarna framgår att den ”pedagogiska delen inte prioriteras på samma sätt som de ekonomiska och administrativa delarna.” (2009:120). En av medverkande lärarna i studien menar att den pedagogiska delen har saknats i ledarskapet hos samtliga skolledare som läraren har haft. Lärarens förslag är att det borde finnas två skolledare på skolan; då skulle en av dem kunna

vara pedagogisk ledare och den andra sköta det administrativa arbetet. Vidare skriver Ludvigsson att ”de anspråk läraren har på skolledaren är omfattande och handlar om att skolledaren i första hand skall vara pedagogisk ledare med erfarenhet från praktiskt arbete men också ha stora kunskaper i pedagogik för att driva skolan.” (ibid).

Undersökningen i Hallerströms (2006) avhandling *Rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling* stödjer lärarnas resonemang om det uteblivna pedagogiska ledarskapet. Dels är det olika hinder i organisationen samt en ökande arbetsanhopning för rektorerna som anges anledning till det, men även hinder som har med ledarskapets personliga aspekter att göra. ”Trots att det inte verkar som om det finns någon delad mening om vikten av ett nära ledarskap utövas det inte alls i den omfattning och på det sätt som är önskvärt.” (2006:124). Berg (2011) menar att det helt enkelt handlar om att ”det pedagogiska ledarskapet har med frirumserövrande att göra. Det handlar kort sagt om handlingar som rektorer/skolledare verksamma inom enskilda skolor vidtar för att erövra det frirum som ’blir över’ när det förvaltande chefskapet ’gjort sitt’” (2011:163).

Att bedriva pedagogiskt ledarskap samt utveckla skolan kräver att rektor har personliga, sociala och professionella, pedagogiska kunskaper samt kompetens att hantera processer. (De Jong, 2002:11). Utifrån rektors egna beskrivningar kan deras arbetsuppgifter sammanfattas som två funktioner – administratör och pedagogisk ledare.

Den första funktionen är knuten till rektor som chef och ansvarig för verksamheten medan innebörden av den andra är att rektor ansvarar för att undervisningen utvecklas enligt läroplanens intentioner; dvs. enligt de politiska målen. För många rektorer är den administrativa funktionen, som också inbegriper ekonomi, den som tar det mesta – och också tillåts ta det mesta av deras tid. Funktionen blir för dessa liktydig med ett allmänt chefskap, som i sig inte explicit inbegriper ett pedagogiskt ledarskap. För vissa rektorer är emellertid det pedagogiska ledarskapet något annat än ett allmänt chefskap. Framförallt ska det leda till utveckling i den konkreta undervisningssituationen. De rektorer som betonar rektors pedagogiska ledarskap som det centrala för rektor gör det utifrån ett medvetet ställningstagande om innebörden av rollen. (Skolverket, 1999:16)

Brüde Sundin (2009) menar att rektor genom att interagera med personalen och agera på ett speciellt sätt, kan förmedla ett budskap, även om det inte alltid uttrycks rakt ut. Flera av rektorerna i studien pratar om sig själva som symboliska ledare. Enligt Skolverkets rapport *Hur styr vi mot en bra skola?* (1999) finns även de rektorer som menar att deras egen betydelse ”för att initiera samtal om skolan och om skolans uppdrag är avgörande för att en samsyn ska kunna etableras och vidmakthållas.” (1999:16).

Läraryrkets betydelse

Ett utmanande ledarskap är viktigt för fortlöpande verksamhetsutveckling inom den ram som verksamhetens mål anger, vilket även är något som efterfrågas av pedagogerna i Hallerströms undersökning (2006). I samtliga gruppintervjuer med pedagogerna kom det upp ifrågasättande diskussioner när det gäller betydelsen av ledarnas bakgrund för deras möjligheter att klara mötet med pedagoger på ett bra sätt. Pedagogerna menade i allmänhet att ”en bra ledare ska ha bakgrund från den del av organisationen som de ska leda. Om rektor har en annan pedagogisk bakgrund i skolsystemet uppfattas det som en brist och det minskar rektors trovärdighet som ledare.” Skolledarna i samma studie menade i sin tur att deras kunskaper och erfarenheter till stor del byggde på deras bakgrund som lärare eller förskollärare. Av de 12 intervjuade rektorerna är det 8 som konkret nämner sin egen läraryrkets bakgrund som exempel på en viktig erfarenhet och kunskapskälla, men även att det ses som en viktig merit. ”Av fem rektorer som är ledare för de senare skolåren men inte har en egen läraryrkets erfarenhet av det, tar två av dem upp

det som en brist. Även om det inte leder till konkreta problem så är det något man måste lära sig att handskas med och kompensera på något sätt.” (ibid). Såväl lärare som skolledare lyfter alltså på olika sätt fram vikten av att ha en lärarbakgrund som rektor.

Bland grundskollärarna i Ludvigssons studie (2009:125) framgår även där att det är viktigt att skolledaren har kunskaper och erfarenheter från skolans område och helst är utbildad grundskollärare. En lärare påpekar att de flesta av grundskollärarna tycker att skolledaren skall ha kompetens inom det verksamhetsområde som skolledaren är satt att leda. ”Skolledaren skall ’veta exakt hur de går till på golvet för att kunna hjälpa’, menar läraren.” (ibid). Enligt studierna ges ett intryck att det förekommit skolledare som inte har varit utbildade lärare i grunden, vilket går emot Jarls (2012) resonemang om att de flesta rektorer har en bakgrund som lärare, med tanke på kravet i skollagen om att ”bara den som genom utbildning och erfarenhet har pedagogisk insikt är behörig för tjänster som rektor”.

Kvalitetssäkrad undervisning

Ordet kvalitetssäkra betyder att ”vidta åtgärder för att säkert upprätthålla viss (hög) kvalitet” (NE, 2013). Kvalitetssäkring innebär då att bedriva ett systematiskt (kvalitets)arbete som säkrar kvaliteten på det objekt som kvalitetssäkras. I grund och botten menas att man tagit fram, dokumenterat och följt upp processer för sitt arbete samt använder olika verktyg som stöd i det arbetet.

I Skolinspektionens rapport (2012b) *Rektors ledarskap med ansvar för den pedagogiska verksamheten* framkommer att flertalet rektorer har brister i det systematiska kvalitetsarbetet. Bristerna är ”främst relaterade till kunskapsuppföljning, analys och prioriteringar för att förbättra elevernas kunskapsresultat. Avsaknaden av kunskapsuppföljning med analys och åtgärder signalerar om svagheter i det pedagogiska ledarskapet.” (2012b:8). I rapporten konstateras att rektor ”alltför sällan har en samlad bild av hur kunskapsresultaten ser ut i den egna skolan.” (ibid). Utvärdering och analys är ofta bristfälliga och därför saknar rektor viktiga utgångspunkter för sitt beslutsfattande.

Skolinspektionens granskning visar att djupgående analyser kopplade till resultat-sammanställningar är sällsynta i majoriteten av skolorna. ”I kvalitetsarbetet görs redogörelser av hur skolorna har arbetet med utvecklingsmålen, men betydligt mindre analyser av resultat eller redogörelser för vilka effekter man kan se av arbetet.” (2012b:34). Analys av och diskussion om koppling mellan kvalitetsarbetet, framgångsfaktorer i undervisning enligt forskning och elevernas resultat behöver enligt Skolinspektionen förstärkas. Granskningen visar också att engagemanget för kvalitetsarbete bland lärarna ”överlag är svalt och att det sällan förs diskussioner om resultat i relation till lärmiljöer och lärprocesser” (ibid).

Kvalitetsarbetet med prioriterade mål och åtgärder har på flera andra skolor också blivit ett alltmer närliggande och levande arbete. Tidigare har exempelvis kvalitetsarbetet aktualiserats en gång om året i samband med läsårets utvärdering, men det ska nu genomföras med fler utvärderingar under läsåret kopplade till reflektioner och diskussioner om praktik och teori. (2012b:36)

En tänkbar orsak till detta, menar Skolinspektionen, kan vara att kvalitetsarbetet på många skolor aldrig förstås som ett verktyg för skolans inre utvecklingsarbete. En annan anledning kan vara att ”rektorerna räds gamla föreställningar om lärarnas autonomi i klassrummen och därför inte vågar närma sig undervisning kopplat till elevernas kunskapsresultat.” (2012b:39)

Klassrumsbesök

I Brüde Sundins (2009) undersökning framkommer att flera av rektorerna anser ”att verksamhetsbesök är viktiga som ett led i deras strävan att agera diskussionspartners i återkommande samtal och diskussioner med lärare och annan personal.” (2009:100). De uttrycker även att mer kunskap om den dagliga verksamheten kan hjälpa dem till ett bättre pedagogiskt ledarskap. Lärarna i Ludvigssons (2009) studie menar att skolledarens besök i verksamheterna har blivit färre. Skolledaren själv framhåller att hon skulle vilja göra mer spontana besök i verksamheterna för att se hur vardagsarbetet fungerar, men att det har blivit betydligt svårare att få tiden att räcka till för att delta i verksamheterna. I Nihlfors och Johanssons (2013:56) rapport framgår att flertalet av rektorerna har förutsättningar att kunna leda arbetet såsom de önskar, till exempel när det gäller att regelbundet besöka lärare i deras yrkesutövning. Regelbundna besök är dock inte regel, vilket det kan finnas flera tänkbara skäl till. Anledningen till detta kan handla om administrativa, organisatoriska frågor men även om klimatet på arbetsplatsen som antingen underlättar eller försvårar ”klassrumsbesök”.

Hallerström (2006) menar att rektors ledningsansvar i förhållande till lärare kan liknas vid relationen mellan förvaltningschef och rektor, på så sätt att rektors möjligheter att fastlägga handling för pedagoger är starkt begränsade.

Lärare kan ses som autonoma underställda med eget professionellt ansvar. Det är således inte oproblemiskt för en rektor att gå in och styra lärare genom handlingsdirektiv. Men när det gäller arbetsuppgifter som inte direkt kan hänföras till genomförande av undervisning kan rektor i viss utsträckning styra vad lärare ska göra. (Hallerström, 2006:149)

Ekholm m.fl. (2000) skriver att det finns flera undersökningar som visar vikten av att skolledaren engagerar sig i och söker påverka undervisningen.

En strävan att upprätthålla höga förväntningar på eleverna, en stark resultatorientering och noggrann kontroll av att elevernas utveckling fortlöpande följs upp ser några forskare som viktiga sidor i ett effektivt ledarskap. Det är dock en känslig uppgift när skolledaren går in i undervisningen som lärarna betraktar vara sitt professionella område. (Ekholm et al., 2000:101)

Kanske är detta en förklaring, menar Ekholm m.fl. (2000), till att så få rektorer, vid sidan av en tung administrativ arbetsbörda, gör direkta iakttagelser av hur lärarna verkar i klassrummen. Nihlfors och Johansson (2013) poängterar att syftet med rektorers mer aktiva deltagande i medarbetarnas yrkesutövande faktiskt är att kunna föra samtal kring deras professionella utveckling, i förhållande till arbetsuppgifter och uppnådda resultat inom olika områden

Rektors uppdrag i ett svenskt och internationellt perspektiv

När rektorsrollen ska beskrivas brukar den vanligtvis delas upp i tre områden och i denna turordning: det administrativa, det ekonomiska och det pedagogiska området. Under de senare åren har det pedagogiska ledarskapet kommit att betraktas i olika sammanhang som ett av rektorns huvuduppdrag. Rektors roll har förtydligats i den nya skollagen. I jämförelse med 1985 års skollag har rektors ansvar specificerats ytterligare i 2010 års skollag. Medan 1985 års skollag slog fast att rektorn ska ”hålla sig väl förtrogen med det dagliga arbetet i skolan” betonas i 2010 års skollag att rektor ska ”leda och samordna det pedagogiska arbetet” på skolan. Rektor ska även ha ett särskilt ansvar för att utbildningen utvecklas, besluta om sin enhets inre organisation, besluta om särskilt stöd, särskild undervisning eller anpassad studiegång för de elever som är i behov av detta (Larsson, 2011:163).

Det dubbla huvudmannaskapet innebär att rektor dels har ett kommunalt uppdrag som kommunal tjänsteman, med ansvar för budgeten och där hen förväntas vara lojal mot de beslut som kommunen tar, dels ett nationellt uppdrag som innebär att alla elever ska uppnå målen och att alla elever ska få den hjälp de behöver. (Augustinsson & Brynolf, 2012:224)

Rektors uppdrag har på så sätt stärkts samt förtydligats inom en rad olika områden, med formella dokument och skrivningar. Genom att utöka rektors ansvar har kommuner och statsmakter lagt fokus på rektor i princip ska lösa alla skolans problem menar Augustinsson & Brynolf (2012) och en konsekvens av detta är att antalet arbetsuppgifter har ökat betydligt. Samtidigt som rektors pedagogiska uppdrag idag betonas allt mer, framgår det att både det ekonomiska och det administrativa ansvaret konkurrerar med utrymmet för det pedagogiska ledarskapet. I vissa fall, enligt Ekholm (2000) kan det vara ”förväntningar från skolledarnas närmaste överordnade om administrativa insatser” (2000:24) som hindrar skolledarna från att utöva pedagogiskt arbete. Här betonar även Ekholm (2000) att kraven på att skolledare ska lösa de administrativa problemen verkar öka snarare än minska. Orsaken är att ett större ekonomiskt ansvar förts över från kommunens centrala delar till de enskilda skolorna. Svedberg (2000) i sin tur anser att för att det pedagogiska ledarskapet ska få mer plats och alls hinnas med, krävs det kommunala insatser i form av fler administrativa medarbetare i skolan.

I en rektorsenkät som Jarl (2012:118) skickade ut (våren 2005) till 1605 rektorer i grund- och gymnasieskolan, ombads rektorer ange i vilken grad de instämde i två olika påståenden om vad deras huvudsakliga arbete består i. De två påståendena löd: ”den största delen av mitt arbete ägnar jag åt administrativa uppgifter” respektive ”min viktigaste roll som rektor är att hålla budgeten” 66 % av rektorerna instämde i det första påståendet och 62 % instämde i det andra. Enligt Augustinsson och Brynolf (2012) ägnar rektorerna sig i huvudsak åt administration, budget, möten och elevvårdsfrågor. De upplever inte alltid detta som meningsfullt ”även om de kan se vissa pedagogiska poänger med att få möjlighet att påverka och ansvara för dessa frågor.” (2012:226). I Brüde Sundins (2009) undersökning framkommer att rektorerna i vardagen kan uppleva att tiden inte riktigt räcker till för det som allmänt räknas som pedagogiskt ledarskap, vilket ibland kan kännas frustrerande.

Rektorerna i min studie uttrycker ofta att de ägnar dyrbar tid åt sådant som de egentligen inte tycker att en rektor borde göra. Vardagen är full av uppgifter som måste hanteras direkt, och dessa uppgifter kommer både inifrån den egna verksamheten och utifrån. (Brüde Sundin, 2009:102)

I Ludvigssons (2009) intervjuer menar både skolledaren och lärarna att arbetsuppgifterna har utökats för skolledaren. Samtidigt som lärarna har fått ett större ansvar för eleverna har de administrativa uppgifterna ökat för skolledaren.

”Skolledaren säger att skolverksamheten är resultatnriktad och att det har blivit mer och mer administrativt arbete. ”Man är ju egentligen som en företagare i ett företag om man tittar på det privata. Men samtidigt är du också personalchef, och ekonomichef, du är allt.” (Ludvigsson, 2009:120)

De svenska rektorernas situation är däremot inte på något sätt unik. Forskning visar att de inte är ensamma om att den administrativa delen av arbetet tar överhanden. Nombo Biambas (2012) avhandling *The Role of Principals in Government Secondary Schools in Cameroon: Demand, Constraints and Choices* bygger på en fallstudie av åtta gymnasieskolor i nordvästra Kamerun. Studien undersöker hur rektorer bedriver sin verksamhet, hur deras vardag ser ut samt vilka ambitioner de har. Resultatet visar att även där tar administrationen mycket av rektorernas tid i anspråk. Rektorerna är även tvungna att i hög grad, snabbt försöka lösa uppkomna problem

eller ta sig an akuta utmaningar istället för att försöka leda verksamheten i enlighet med mer långsiktiga målsättningar.

This aspect of the job sees the majority of the principal energy devoted to keeping the school ticking over in the short run, of 'putting out fires'. Such a picture, which is very much in line with studies conducted in other countries, shows a dimension of work which is characteristic of the school manager who is deeply involved with practically all aspects of work, unlike say a manager in a bank or in industry. To add to this scenario, the principals studied are inundated with a lot of low value activities including a lot of clerical work. (Nombo Biamba, 2012:180)

I en studie av Lundgren, Säljö & Liberg (2010) vid Centrum för forskning om offentlig sektor i Göteborg har de svenska skolcheferna beskrivits som en yrkesgrupp klämd mellan olika uppfattningar, värderingar och krav. Man slits mellan ideologi och vardag, övertygelse och regler, organisation och profession samt mellan effektivitet och realitet. Enligt forskarna är antalet forskningsstudier där skolchefen relateras till den politiska styrningen få, i Sverige. Detta kan jämföras med exempelvis *The Study of the American School Superintendency* som regelbundet genomförs av *American Association of School Administrators* (AASA).

Nyligen presenterades en studie där skolchefens syn på effektivitet och vilka faktorer som är betydelse i relation till såväl rektorer som styrelse framgick. De amerikanska förhållandena, liksom de nordiska, begränsas av att olika styrsystem gör att villkoren för tjänsterna varierar. Samtidigt finns det faktorer som gör jämförelsen är viktig för att öka kunskapen. (Lundgren, Säljö & Liberg, 2010)

I jämförelse med skolchefer i USA använder svenska skolchefer mindre tid för pedagogiskt ledarskap. Likheterna som framkommer gäller främst budgetfrågor, styrning och regler, dvs. det arbete som avser själva organisationen – medan amerikanska skolchefer är betydligt mer aktiva gentemot de enskilda skolorna och då framför allt deras resultat.

Den komplexa yrkesrollen

Rektorsarbetets komplexitet är något som i stort sett i varje rapport om rektorers arbetssituation, framhävs som ett alltmer utmärkande drag. I det nya mål- och resultatstyrda systemet skall rektor som chef och pedagogisk ledare utmana en månghundraårig undervisningspraktik och göra skolskutan mer styr- och manövrerbar i enlighet med läroplanens mål, menar Svedberg (2000). Enligt Brüde Sundin (2009) har decentraliseringen, ökad byråkrati och ökningen av allvarliga problem med personal och elever gjort det allt svårare att vara rektor. Pappersarbete och administration har blivit ännu mer komplicerat än tidigare. Flera tidigare studier visar på att just administration och konferenser är det som tar den mesta tiden i anspråk för en rektor.

Det innehåll som skolläraryrket fått under de senaste decennierna karakteriseras av administrativa sysslor. Mycket av skolläraernas tid, kraft och energi går åt till att sköta skolans dagliga administration. Man ägnar sig i mindre utsträckning åt långsiktig planering och det pedagogiska ledarskapet har för många skollära blivit mer av ett slagord än en yrkesmässig realitet. (Ekholm et al., 2000:27)

Augustinsson & Brynolf (2012) konstaterar att "[d]et finns troligen ingen annan grupp av chefer som har så många faktorer att förhålla sig till, och som hålls ansvariga av sin omgivning i så hög grad, som just rektorer." (2012:55). En rektor blir ständigt inkastad i nya och nygamla frågor som sen i sin tur ska hanteras och beslutas om. Nihlfors och Johansson (2013) beskriver situationen som en ständigt pågående kamp om "balansen mellan vem som ska formulera respektive ansvara för genomförandet av utbildningens syfte, mål och innehåll liksom balansen mellan ansvar och befogenheter, kopplingen mellan innehåll och ekonomiska och personella

resurser.” (2013:25). Författarna hävdar att varannan rektor upplever sig inte ha kontroll över dessa funktioner, vilket är en indikation på att huvudmannen med sin överordnade organisation har makten över centrala pedagogiska verktyg. Dessa resultat visar på att förutsättningarna för yrket är mycket varierande:

Det finns rektorer som anser att de har kontroll över den egna organisationen, inriktningen av det pedagogiska arbetet, åtgärder för barn i behov av särskilt stöd samt kan fatta beslut om sitt eget arbete. Men samtidigt är det en stor andel av rektorerna som saknar dessa möjligheter, varför vår slutsats är att en majoritet av skolledarna inte har den grad av självständighet som behövs för att driva verksamheten framgångsrikt. (Nihlfors & Johansson, 2013: 34)

Andra forskare understryker att rektorsrollens varierande och otydliga organisatoriska tillhörighet i systemet leder till att en enskild rektor, i ett korstryck av krav och uppgifter av olika slag, till stor del gör egna prioriteringar och handlingsstrategier för ledarskapet.

Rektorerna slits i frågan om skolutveckling mellan en vilja att utveckla och ett åtagande om att reproducera, och i frågan om decentralisering mellan åtagandet att vara effektiva och en önskan om att vara demokratiska. Dessutom måste de som skolledare tillfredsställa både professionella och administrativa intressen. Sammanfattningsvis kan sägas att rektorsfrihet att agera i sin yrkesroll är allvarligt begränsad (Brüde Sundin, 2007:39)

Jarl (2012) anser däremot att regleringen av rektorsrollen i stort sett är oförändrad, trots de omfattande skolreformer som genomförts under senare år. Rektors roll i den mål- och resultatstyrda skolan kan i korthet sammanfattas med att ”rektor är kommunalt anställd, chef över personalen på skolan och pedagogisk ledare för skolans verksamhet och samtidigt ansvarig inför statsmakterna för att skolan når de nationella målen.” (2012:120). Häri, menar Jarl (2012) ryms också själva essensen i det som gör rektorsrollen så komplex: att rektors ansvar regleras av staten, samtidigt som rektor har ett kommunalt uppdrag och både ska vara chef över lärarna samt leda utvecklingen av verksamheten vid skolan.

Att förutsättningarna för rektors arbetsförhållanden är långt ifrån optimala och att dessa måste förbättras har inte enbart belysts och behandlats inom forskningen, utan även i den politiska debatten. Det påpekas att rektorerna behöver få möjlighet att fokusera på sitt pedagogiska ledarskap och på så sätt bidra till högre kunskapsresultat i skolorna. Centralt i debatten är att det pedagogiska ledarskapet behöver förstärkas. I artikeln ”*Nytt rektorsuppdrag ger tid till det pedagogiska arbetet*” (DN, 2013-12-08) presenterar ett av de största politiska partierna en rapport, *Framtidens rektor – för högre resultat i en likvärdig skola* (2013), där sju konkreta förslag anges för att stärka rektorn i sitt uppdrag. Dagens rektorsuppdrag bör delas i två, en rektor och en intendent. Rektorn ska fortfarande ha det övergripande ansvaret för skolan medan intendenten ska ansvara för bland annat administration, lokaler, övriga personalfrågor samt arbeta löpande med ekonomin. Av rapporten framgår att utbildningskraven på rektorer bör höjas och att en akademisk examen inom relevant utbildningsområde skall vara ett krav för att kunna delta i den statliga rektorsutbildningen. Vidare föreslås att rektorsutbildningen ska ha större fokus på pedagogiskt ledarskap samt att rektorer kontinuerligt ska få kompetensutveckling med fokus på aktuell forskning och kollegialt erfarenhetsutbyte. Nyanställda rektorer ska få möjlighet att få mentorhandledning under sitt första år som rektor och möjligheten att dela skolledarskapet ska införas. Sammanfattningsvis betonas i rapporten att framtidens rektorer i Sverige ska ha tid och kompetens för sitt viktigaste uppdrag – det pedagogiska ledarskapet. Det, i sin tur, är en förutsättning för att kunna nå höga kunskapsresultat och en likvärdig skola.

Teoretiskt perspektiv

Det övergripande syftet med denna studie är att undersöka och beskriva hur ett antal rektorer upplever, hanterar och uppfattar sin professionella roll som rektorer i dagens grundskola. En rektor förväntas utöva pedagogiskt ledarskap inom ramen för sin befattning och är ytterst ansvarig för den undervisning som bedrivs på skolan. Vilka förutsättningar har en rektor att utforma och utöva sitt pedagogiska ledarskap? På vilket sätt arbetar rektorerna, som ingår i studien, med att kvalitetssäkra undervisningen på sina respektive skolor?

Fenomenologisk grund och livsvärld

Både pedagogiskt ledarskap och kvalitetssäkring av undervisningen, kan betraktas som allmänna fenomen i olika utbildningssammanhang. Som sådana kan de lätt förvandlas till enbart retoriska begrepp i den pedagogiska diskussionen. En förklaring kan vara att ett fenomen ges innebörd och mening beroende på hur individer upplever och uppfattar de förväntningar på fenomenets innehåll i relation till sina formella roller och befattningar, samt den kontext som individerna ingår i. Studiens intresse riktas mot olika rektorers individuella upplevelser av deras konkreta skolverkligheter och hur de mot bakgrund av dessa, utformar sina roller. Således riktas studiens övergripande intresse mot innebörden och innehållet i sättet som dessa fenomen förverkligas genom handling av en specifik yrkesprofession.

Fenomenologi betyder läran om fenomen (det som visar sig för någon) och är en teori och metod inom kunskapsfilosofin. Fenomenologi är också en kvalitativ forskningsansats. Den moderna fenomenologi grundades av Edmund Husserl (1859-1938) som var tysk matematiker från början, men lämnade matematiken för att arbeta inom kunskapsfilosofin (Bengtsson, 2001). Utgångspunkten för hans filosofi är *medvetandehållet* som utgörs av ting eller saker och *sakförhållanden* så som det kommer till uttryck i relationen mellan dessa. Med saker menade inte Husserl enbart fysiska ting, utan även tankarna om hur vi uppfattar att dessa fenomen framträder för oss i vårt medvetande. Till exempel kan pedagogiskt ledarskap vara en sådan sak och beroende på hur det framträder i individens medvetande skapas det också olika medvetandehåll om detta. Det som kännetecknar vårt medvetande, enligt Husserl, är att det alltid är riktat mot något, det vill säga, att vi alltid är medvetna om något. Ett fenomen är således ett objekt som vi upplever när vi betraktar och riktar vårt medvetande mot det. Denna *riktadhet* hos medvetandet kallar han för *intentionalitet* som innebär olika sätt att vara medveten om, som exempelvis perception, föreställning, förväntan och värdering. Husserl menar att individer inte agerar utifrån en objektiv verklighet utan i regel från sin förståelse av situationens innebörd. På så sätt och i samspelet mellan objektet och det mänskliga medvetandet, skapas mening i form av en fenomenologisk verklighetsbild. Kopplat till studiens två fenomen – pedagogiskt ledarskap och kvalitetssäkring av undervisningen – innebär det att rektorernas bild av verkligheten, intentionalitet, påverkar hur de upplever och lever sin roll i praktiken. Husserl introducerade också begreppet livsvärld som ett filosofiskt begrepp och en förklaring både för att fenomen i världen finns, men även för att det finns någon som världen visar sig för. Denna någon är individuell och intentionell, vilket betyder att världen som visar sig och framträder inte är identisk för alla människor. Livsvärlden avser den subjektiva, så som den enskilda individen upplever den, och består av minnen, den oreflekterade vardagen men också av förväntningar om framtiden. Människor finns i den objektiva verkligheten men upplever den på olika sätt, det vill säga, livsvärlden innebär olika sätt att vara förknippad med världen (Bengtsson, 2005; Bjurwill, 1995; Claesson, 2009).

Vidareutvecklingen av fenomenologin gjordes av filosofen Martin Heidegger (1889 – 1976) som var Husserls efterföljare och efterträdare. Hans bidrag handlar om att utveckla begreppet livsvärld – detta genom att betrakta tillvarons betydelse och innebörd för individens existens (varande i världen) utifrån att individen är riktad mot allt övrigt varande. Heidegger menar att individen upptäcker att det finns olika sätt att vara på – att vi som individer ser saker *som* något och detta *som* har olika innebörd och mening (Bengtsson, 2001; Claesson, 2011; Heidegger, 1981). Kopplat till denna studie skulle förutsättningar (som ingår i den första frågeställningen) kunna betraktas som ett *som*, i linjen med Heideggers tänkande, och i praktiken innebära att rektorernas olika sätt att uppfatta och hantera olika förutsättningar resulterar i möjligheter eller hinder för deras pedagogiska ledarskap. Vi är alla ”inkastade i världen” menade Heidegger, något som individen inte kan göra någonting åt. På så sätt är varje individ en del av de existerande tids-, rums- och kulturbestämde mönstren. Förutsättningar kan även ses som kontextualiserade – det vill säga kulturellt och socialt utformade och inramade. Olika skolor som rektorerna är ”inkastade i” innebär således olika sociala och kulturella kontexter, olika *som* att relatera till och agera i tillvaron.

Fenomenologin som kvalitativ forskningsansats vill fånga och beskriva livsvärlden. I denna studie hjälper livsvärldsperspektivet att synliggöra rektorernas fenomenologiska världsbild av pedagogiskt ledarskap och kvalitetssäkringen av undervisningen.

Metod

I kvalitativa studier handlar metoddelen om en redogörelse för insamling av dataunderlaget - vad som är gjort och hur, vilka som varit involverade, hur länge och på vilket sätt. Vidare redogörs för vilken undersökningsmetod som valts och varför. Stukat (2005:32) menar att "huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga". I denna studie används den fenomenologiska forskningsmetoden. Enligt Merriam (2002:93) finns två grundläggande kriterier för att ett *kunskapsintresse* ska kunna utredas med hjälp av fenomenologisk forskningsmetod. *Det första kriteriet* innebär att kunskapsintresset måste gälla ett fenomen av ett allmänt intresse i en viss tid. Pedagogiskt ledarskap kan betraktas som ett fenomen av ett allmänt intresse i vår tid. Vidare kan fenomenet också vara av ett mer specifikt intresse. Kvalitetssäkrad undervisning motsvarar ett sådant kriterium. *Det andra kriteriet* innebär att kunskapsintresset ska inrikta sig på det mest väsentliga i den utforskade upplevelsen. I denna studie utforskas rektorernas upplevelser av den egna yrkesrollen utifrån två väsentliga dimensioner av deras ledarroll – det pedagogiska ledarskapet och arbetssättet med att säkra undervisningens kvalitet. Datainsamling i fenomenologiska studier genomförs oftast enligt Szklarski (2009) med hjälp av självrapporter, intervjuer eller med hjälp av en kombination av dessa två metoder. I denna studie användes enbart intervjuer.

Intervju

Fenomenologiska intervjuer är antingen ostrukturerade eller semistrukturerade "där forskaren använder sig av öppna frågor, aktivt lyssnade och ett stimulerande samspel med informanten" (Szklarski, 2009:111). Intervjuguiden i denna studie är semistrukturerad med öppna frågor⁴ för att möjliggöra fylligare material men också att vid behov kunna förtydliga vissa aspekter genom följdfrågor. Semistrukturerad intervju, menar Bryman (2002:301), är när man utgår från en intervjuguide samtidigt som "intervjupersonen har stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt".

Urval av rektorer

Studiens urval var medvetet planerat och 21 rektorer tillfrågades. Utgångspunkten och kriteriet var att det skulle vara rektorer från både kommunala och fristående skolor, både manliga och kvinnliga samt att skolorna skulle ha en geografisk spridning. Av de 21 tillfrågade svarade 5 rektorer att de kunde medverka. Det är också dessa som ingår i studien vilket gör att det initiala kriteriet om geografisk spridning inte kunde uppfyllas helt. Totalt genomfördes fem enskilda intervjuer, två av rektorerna arbetar på kommunala skolor och 3 på fristående. Skolorna ligger i tre olika stadsdelar.

Samtliga rektorer har en lärarutbildning i grunden och har varit verksamma flera år som lärare innan de blev rektorer. Alla rektorer utom en är i skrivandets stund aktiva och arbetar på skolor som har elever antingen från förskoleklass till år 2 (F-2), förskoleklass till år 5 (F-5), förskoleklass till år 6 (F-6) eller förskoleklass till år 9 (F-9). Rektorernas namn är fingerade.

⁴ Bilaga 1

Tabell 1: Intervjuade rektorer

Peter	Fristående F-6 skola	Har varit verksam som rektor i 22 år	500 elever, 25 grundskollärare	Rektorsutbildning Specialläroutbildning Magisterexamen i ledarskap
Kerstin	Fristående F-9 skola	Har varit verksam som rektor i 14 år (även utomlands)	368 elever, 27 grundskollärare	Rektorsutbildning Specialpedagogutbildning
John	Kommunala F-2 & 3-6 skolor	Har varit verksam som rektor i 8 år	360 elever, 50 lärare samt fritidspedagoger	Rektorsutbildning
Marie	Kommunal F-5 skola	Har varit verksam som rektor i ett halvår	390 elever, 37 lärare samt fritidspedagoger	Ledarskapsutbildning
Bodil	Fristående F-5 skola	Har varit verksam som rektor i 23 år (10 år i Finland)	200 elever, 11 grundskollärare	Rektorsutbildning (finsk & svensk) Finlandssvensk skolledarutbildning

Genomförande

Under tre veckors tid genomfördes fyra enskilda muntliga intervjuer på respektive rektors kontor. Intervjuerna varade mellan 35-50 minuter och transkriberades ordagrant samma dag. Intervjuerna spelades in på en inspelningsfunktion på mobilen. En intervju genomfördes skriftligen via mail, då en av rektorerna gärna ville delta men inte hade möjlighet tidsmässigt att intervjuas personligen. Intervjuguiden skickade per mail och svaren skickades tillbaka dagen efter.

Analys

Analys i kvalitativa studier är en empirisk vetenskaplig metod som används för att urskilja, identifiera och dra slutsatser om innehållet. Det handlar om att bryta ner i delar och särskilja, tolka delar och skapa en helhet. Fokus ligger på att identifiera mönster, kategorier, teman, och begrepp. Detta mot bakgrund av det insamlade och bearbetade underlaget, teoretiska begrepp och studiens frågeställningar (Stukat, 2005). Denna studie är en kvalitativ studie med teoretiskt stöd i en fenomenologisk livsvärldsansats. Fenomenologisk analys av empirisk data skiljer sig från den vanliga kvalitativa analysen eftersom den fenomenologiska omfattar flera bestämda steg i analysprocessen. Enligt Szklarski (2009:112) har olika forskare utvecklat olika tillvägagångssätt av analysen inom den fenomenologiska metodologin. Vissa analysmetoder/modeller lämpar sig för bearbetning av större datamängder medan andra är mer användbara för studier som omfattar färre än femtio medverkande. Szklarski (2009:113) hänvisar till en analysprocedur som oftast används i fenomenologiska studier som är utarbetad av Giorgi (1997). Det metodiska tillvägagångssättet i analysen består av 5 steg:

1. bestämning av helhetsbetydelsen
2. avgränsning av meningsbärande enheter
3. transformering av vardagliga beskrivningar
4. framställning av fenomenets situerade struktur
5. framställning av fenomenets generella struktur

Nedan följer beskrivningen av analysens olika steg (enligt Giorgi, 1997) med utgångspunkt i studiens intervjuer.

Steg 1: Bestämning av helhetsbetydelsen

Det första steget i analysprocessen handlar om översiktlig genomgång av det insamlade materialet i form av transkriberade intervjuer. Meningen var att genom läsningen få grepp om det huvudsakliga innehållet i intervjutexten. Genomläsningen möjliggjorde att textsekvenser som inte hade fokus på rektorernas upplevelse av fenomenet eller handlade om annat, som i och för sig upplevdes som viktigt för rektorerna men som var utan betydelse för studien, kunde väljas bort. Det första steget innebär således att materialet behandlades utifrån *begriplighet* och *fokus*. Begriplighet avser att texten ska avgränsas mot bakgrund av frågeställningar och fokus avser att texten ska tydliggöra studiens fenomen – innebörden i det pedagogiska ledarskapet och innebörden i arbetssättet med att kvalitetssäkra undervisningen.

Steg 2: Avgränsning av meningsbärande enheter

Det andra steget handlar om att avgränsa *meningsbärande enheter*. För att kunna göra det sorterades samtligas svar på respektive intervjufråga i turordning under varandra. Till exempel under frågan ”Har din rektorsroll förändrats under den tid som du varit rektor?”⁵ samlades samtligas svar till en text för genomläsning. I deras svar söktes efter skiftningar i meningsinnehållet – förändringen av rektorsrollen. De meningsbärande enheterna avsåg deras sätt att uttrycka förändringen så som de upplevde den, med enstaka ord eller meningar. Till exempel kunde rektorernas inledande svar på frågan börja så här:

”Skolan har utsatts för en ganska stor... eller hög reformtakt under min tid och framförallt under de senaste 10... 12, 13 åren, skulle jag vilja säga.” (Peter)

”Egentligen med den nya skollagen, de senaste 2-3 åren. Det har blivit mycket, mycket mer administrativa uppgifter.” (Kerstin)

”Den har ju förändrats dels med skolsystemet. Ja, alltså jag har ju jobbat så länge, så när jag började undervisade jag vid sidan om.” (Bodil)

Här framträder kvalitativa skillnader i deras svar. Olika aspekter av fenomenets meningsbärande enheter som kan avgränsas. Förändringen av rektorsrollen upplevdes utifrån skolans höga reformtakt, skollagen och skolsystemet, det sista utifrån en personlig betraktelse av vad som tidigare ingick i rektorsrollen.

Steg 3: Transformerings av vardagliga beskrivningar

I det tredje steget analyseras de meningsbärande enheterna mer detaljerat och relateras till varandra, det vill säga till de sammanhang som enheterna ingår i. Att transformera vardagliga beskrivningar handlar om att fånga det som uttrycks, hur det har uttrycks och vad som menas. Att fånga den *explicita* och den *implicita* meningen i rektorernas uttalanden, för att sedan komprimera texten till per precisa utsagor. Till exempel svarade rektorerna på frågan om de trodde att deras egen rektorsroll skilde sig från en rektor som arbetar på en kommunal/fristående skola? Några hade erfarenheter från båda skolformerna:

”På mitt gamla ställe så var jag administratör, vaktmästare, skolsyster... ja, alltså det fanns ju inga uppgifter jag inte var alltså. För det fanns ingen som skötte de bitarna. Jo, jag skulle ju ringa dem men man ringde ju om något var sönder i fastigheten eller så, så höll man på och ringde i flera veckor och sen så kom det någon och så hade de inte rätt material med sig. Så det tog ytterligare tid. Så

⁵ Bilaga 1

skulle man hålla efter de här personerna också, att de faktiskt gjorde det de skulle göra. Ingenting gick av sig själv.” (Bodil)

Transformering av vardagliga beskrivningar i form av att komprimera texten till mera precisa utsagor av detta exempel, resulterade i följande text: Den som har varit rektor i den kommunala skolan poängterar att den ofta haft långt fler arbetsuppgifter än som egentligen ryms inom rektorsbefattningen.

Steg 4: Framställning av fenomenets situerade struktur

Det fjärde steget handlar om att de transformerade meningsenheterna fogas samman till en mer enhetlig beskrivning av den utforskande upplevelsen. Även här är syftet att komprimera texten under förutsättning att meningsinnehållet från olika enheter får plats så att de speglar fenomenets *situerade struktur*. För att kunna göra det ska forskaren enligt Giorgi (1985:19) eliminera eventuella irrelevanta utsagor, eliminera upprepningar och foga samman meningsenheter med liknande innehåll.

Till exempel då rektorerna besvarade frågan ”Vad innebär pedagogiskt ledarskap för dig?”⁶ svarade samtliga på olika sätt genom att utgå från sina egna uppfattningar, erfarenheter och upplevelser. Innebörden i rektorernas pedagogiska ledarskap blev fenomenets situerade struktur och beskrevs på följande sätt: Pedagogiskt ledarskap beskrivs på olika sätt och oftast utifrån hur rektorerna önskar att det skulle vara. Gemensamma nämnare är till exempel att en pedagogisk ledare ska ha kunskap om lärande, stödja lärarna och ge förutsättningar för deras undervisning.

Steg 5: Framställning av fenomenets generella struktur

Det femte steget innebär genomgång av de situerade beskrivningarna där syftet är att identifiera de centrala teman som framgår av respektive beskrivning, till exempel ”det önskvärda ledarskapet”, ”administratör eller pedagog” eller ”ledarskapets dilemma”. Därefter genomförs en *eidetisk reduktion* med vilket menas en reduktion till det utforskade fenomenets *essens*. Själva reduktionsmetoden handlar om *fri föreställningsvariation* där meningen är att särskilja de teman som varierar och de teman som inte varierar. De teman som varierar i rektorernas utsagor och beskrivningar är inte väsentliga för studien och utgör det utforskande fenomenets *existens*. De teman som inte varierar och återfinns i samtligas utsagor (dock kan uttryckas på olika sätt) är väsentliga för studien och utgör fenomenets *essens*. Med andra ord består *essensen* av de gemensamma nämnarna för alla situerade beskrivningar. På så sätt speglar *essensen* fenomenets generella struktur, det vill säga bygger på och överensstämmer med samtliga rektorers intersubjektiva erfarenheter. I det här fallet deras överensstämmande erfarenheter av pedagogiskt ledarskap och arbetet med att kvalitetssäkra undervisningen. *Essensen* kan utgöras av ett eller fler teman som inte varierar. I denna studie utgörs *essensen* av flera olika teman och vissa ingår som rubriker i studiens resultat och i diskussionen.

Etisk hänsyn

I studien har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets (1990) fyra etiska ställningstaganden. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet uppnåddes genom att ”forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte” (1990:7). Alla respondenter har blivit informerade om syftet med studien och deras medverkan.

⁶ Bilaga 1

Samtyckeskravet innebär att ”deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan” (1990:9) vilket har framkommit då respondenterna har varit medvetna om att det är frivilligt att delta samt att de har rätt att avbryta.

Konfidentialitetskravet beskrivs som att ”uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem” (1990:12). Samtliga rektorer som har deltagit i intervjuundersökningen är anonymiserade och har fått fingerade namn. Detta gäller även eventuella namn på skolor som har nämnts i intervjuerna.

Nyttjandekravet som innebär att ”uppgifter om enskilda, insamlade för forskningsändamål får endast användas för forskningsändamål” (1990:14). Det är endast examinatorn och författaren som får ta del av det datamaterialet. Samtliga respondenter har även blivit erbjudna att ta del av resultatet.

Reliabilitet

Enligt Stukát (2005) är reliabilitet ”hur bra mitt mätinstrument är på att mäta” (2005:125). Reliabilitetsbrister kan leda till att det kan bli en feltolkning av frågor och svar vilket påverkar resultatet. Studiens intervjuguide består av frågor vars syfte var att fånga upp rektorsrollens livsvärld och möjliggöra den fenomenologiska analysen. Den kvalitativa intervjustudien ger möjlighet till respondenternas spontana svar dels angående själva frågan som ställs, dels angående det som de själva vill dela med sig av utöver det som frågas. Då samtliga rektorer beskrev såväl positiva som negativa sidor av rektorsrollen, upplevdes deras svar som öppna, informativa och ärliga. Trots att resultatet presenterar det undersökta fenomenets generella struktur, blir studien i det här fallet, mer relaterbar än generaliserbar (Stukát, 2005). Detta mot bakgrund av det låga antalet respondenter som utgör studiens underlag. Det är möjligt för andra rektorer att relatera till innehållet i denna studie utifrån egna erfarenheter, men studien gör inte anspråk på att vara generaliserbar.

Validitet

Validiteten menar Stukát (2005) är ”ett betydligt svårare och mer mångtydigt begrepp och brukar anges som hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta” (2005:126). Den fenomenologiska analysens arbetsprocess handlar om att urskilja och sammanställa materialet. Processen i sig och hur materialet behandlas genom olika steg, innebär en betydande kontroll av empirisk förankring och för de tolkningar som görs. Själva strukturen medför flera omläsningar och fördjupad läsning vilket kan också betraktas som att förutsättningarna för studiens validitet är uppfyllda.

Metoddiskussion

Inledningsvis bör påpekas att den fenomenologiska analysen av empirisk data kan bestå av sammanlagt sex steg. Det sista steget handlar om slutlig verifiering av fenomenets essens. Enligt Szklarski (2009) är det ett kompletterande steg som kan användas i vissa studier, som en rekommendation, om studien omfattar ett stort antal medverkande. Med tanke på att denna studie omfattar ett litet underlag, skulle det sjätte steget inte kunna fylla sin funktion.

En av intervjuerna genomfördes skriftligt via mail. Det var inte tanken initialt, men då en av rektorerna inte hade möjlighet att ställa upp på en personlig intervju ansåg jag detta ändå som ett fullvärdigt alternativ. Det finns positiva och negativa sidor med ett sådant intervjusätt. Det negativa med att få ett skriftligt svar är att möjligheten till följdfrågor blir begränsad, detta med

tanke på att studien är kvalitativ. Det positiva är att rektorn ifråga hade mer tid på sig att tänka över sina svar, vilket gjorde att svaren blev mer koncisa. Möjligheten att komma ifrån ämnet och vidare in på andra spår var inte heller möjligt, vilket kan ses som både positivt och negativt. Detta med tanke på att allt som ingick i de andras intervjuer transkriberades, för att under analysen inse att en hel del av texterna saknade direkt relevans mot bakgrund av första steget i analysen som avser *begriplighet* och *fokus*.

Då den fenomenologiska metoden valdes var jag inte medveten om hur krävande analysprocessen skulle vara eftersom jag saknade erfarenhet av att fokusera på innehållet utifrån så specifika begrepp i en analys. Min egen förståelse för begreppens innebörd har i sig varit en resa genom olika steg. Att beskriva på ett enkelt och fattbart sätt vad som menas med olika steg var inte heller enkelt. Samtidigt var hela strukturen och proceduren, på sätt och vis, en trygghet i analysarbetet. När ett steg var avklarat var det nästa som väntade. Vissa steg tog längre tid att både förstå och konkretisera. Det var intressant att för varje steg upptäckta olika innebörder i texten som skulle analyseras.

För att fånga in innebörden av kvalitetssäkringen i undervisningen fick rektorerna svara på frågan ”Förekommer det att du själv undervisar i något ämne? Hur ställer du dig till det?”⁷ Det visade sig att ingen av rektorerna undervisar, men att det är brukligt att ställa upp om det fattats vikarier eller liknande. En av anledningarna till att regelbunden undervisning inte är aktuellt är att det ofta krockar med andra viktiga möten som kräver att rektorn närvarar, och då menas det att eleverna blir lidande. Överlag ses undervisning som något som flera av rektorerna gärna hade gjort, men även något som det definitivt inte finns tid för. Min tanke (och förhoppning) med frågan var att få ett annat underlag som skulle komplettera rektorsrollens pedagogiska dimension, men då svaren var både sparsamma och samstämmiga ingår inte detta i studiens resultat. Utifrån det teoretiska perspektivet och det femte steget i analysen, skulle deras samstämmighet i denna fråga kunna betraktas som essensen av de gemensamma nämnarna för alla situerade beskrivningar, eller också som fenomenets generella struktur. Jag valde att inte betrakta det på det sättet eftersom frågan var ställd som en kompletterande fråga för att kunna urskilja om deras egna praktiska erfarenheter av undervisningen eventuellt hade betydelse för deras planerade lektionsobservationer. Då det visade sig att ingen undervisade på ett strukturerat eller kontinuerligt sätt bedömde jag att inte beakta denna fråga som en del av resultatet. Med undantag från denna fråga har samtliga frågor från intervjuguiden bidragit till studiens resultat.

⁷ Bilaga 1

Resultat

Studiens övergripande syfte har varit att undersöka och beskriva hur ett antal rektorer upplever, hanterar och uppfattar sin professionella roll som rektorer i dagens grundskola. Mot bakgrund av detta var studiens frågeställningar följande: Vilka förutsättningar har rektorer i grundskolan att utforma och utöva pedagogiskt ledarskap? samt på vilket sätt arbetar rektorer med att kvalitetssäkra undervisningen i grundskolan?

Studiens resultat består av två delar. I den första delen redogörs för vilka förutsättningar som finns och påverkar rektorer att utforma och utöva sitt pedagogiska ledarskap, samt vilka faktorer som påverkar själva förutsättningarna. Här redovisas även rektorernas egen syn på vad pedagogiskt ledarskap innebär och hur det syns i verksamheten. I den andra delen av resultatet redogörs på vilket sätt rektorerna arbetar med att kvalitetssäkra undervisningen i skolorna, mer precist vilka komponenter som utgör bilden av kvaliteten i undervisningen.

Del 1 - Förutsättningar för pedagogiskt ledarskap

Förändringar och det möjliga ledarskapet

Samtliga rektorer som varit verksamma en längre tid ansåg att deras rektorsroll hade förändrats under de senaste åren. Faktorer som påverkade var olika skolreformer samt den nya skollagen där rektorns ansvar har skrivits fram på ett tydligare sätt än tidigare vilket i praktiken innebär ett vidgat verksamhetsansvar. Samarbetet med huvudmannen har klarlagts tydligare och är mer omfattande än tidigare. I samband med diverse reformer har också dokumentationskravet för olika delar av verksamheten ökat. Detta har i sin tur resulterat i en stor ökning av de administrativa uppgifterna för rektorerna, som är ytterst ansvariga för att allt dokumenterat material hamnar på rätt instans.

Skolan har utsatts för en ganska stor... eller hög reformtakt under min tid och framförallt under de senaste 10... 12, 13 åren, skulle jag vilja säga. Ska inte påstå att det var statistiskt före det, men skolan var präglad utav ett större politiskt lugn under den första delen utav min karriär som skolledare. Därefter har det varit betydligt högre tempo, emellanåt ett oerhört högt tempo i reformtakt. (Peter)

Egentligen med den nya skollagen, de senaste 2-3 åren. Det har blivit mycket, mycket mer administrativa uppgifter. Skolinspektionen har funnits i fem år och med deras uppdrag så har ju också rektorsuppdraget förändrats. Plus att i den nya skollagen så ligger ju mycket mera av ansvar på rektor, än vad det gjorde innan. (Kerstin)

Jag upplever att den har förändrats till både fördel och nackdel. Fördel i och med detta att det pedagogiska ansvaret betonas och att man ska jobba mer med de bitarna. För det gjorde nog inte en rektor så, förr inte. Nackdelen, att vid sidan om detta så har ju administrationen ökat fruktansvärt mycket. (Bodil)

Formella faktorer som kommer utifrån skapar förändringar och måste följas. Det framgår av analysen att det ändå finns en frihet när det gäller tolkningar av bestämmelser och möjligheten att kunna kringgå vissa delar. Rektorerna ger uttryck för både följsamhet och motstånd i sättet att förhålla sig till förutsättningar och hantera sitt formella ledarskap.

Det finns ju absoluta regelverk men sen finns det ju hela tiden tolkningsutrymmen och friutrymmen inom regelverket. Jag upplever inte att lagstiftaren är rigid i sin formulering, utan att man ger den möjligheten till oss i skolan att faktiskt kunna tolka och värdera och bedöma. Sen är det klart att det finns vissa väldigt exakta vetenskaper som vi har att förhålla oss till, betygsättning är en sådan fråga till exempel. Jag kan styra mycket och jag kan därmed använda min makt och befogenhet att i viss

bemärkelse skydda lärarkåren emot sådant som jag kanske inte tycker är lämpligt att utsätta dem för just för stunden. (Peter)

Det är väldigt mycket ovanifrån, utifrån, nerifrån så. Men ju mer rutinerad jag blir som rektor, känner jag, desto tuffare vågar jag bli när det gäller att bestämma att nej, vi kan inte göra allt. Man blir mer och mer företagsledare nästan. Chef eller administrativ chef, så. Men alltså, skolan ska göra mer och mer hela tiden. Alltså, vi ska göra *allt*. Utan vi måste fokusera på våra kärnprocesser, alltså läroplan, kursplan, skollag. Ska vi göra allt som vi egentligen måste, hela tiden, så får vi ingenting gjort. (John)

Flera olika faktorer som finns med i skolans kontext kan vara problematiska att hantera eftersom rektorernas formella ledarskap är reglerad och ”vingklippt” när det kommer till det som är svårt att kompromissa om. Det kan handla om avväganden mellan lärares respektive elevers rättigheter, eller att inte upplevas vara kompetent nog att göra bedömningar.

Är man anställd så har man mängder med trygghetsregler eller paragrafer som är för ens trygghet, men de rimmar inte alltid med vad eleverna ska ha ut. Om jag anser att en lärare inte liksom duger till det den gör, alltså en dålig lärare som inte klarar av jobbet. Jag har väldigt små möjligheter att bli av med den läraren... Om man ställer det på sin spets så kan det vara sådana avväganden som är svåra. (John)

Som till exempel detta att föra, det här med kränkningar och med skollagens kapitel fem, som ju innebär studiero och trygghet med en massa sanktioner eller disciplinära åtgärder som det står där då, som vi ska kunna vidta. Så kan vi inte vidta det om vi inte dokumenterar och den dokumentationen ska komma från lärarna. Mera dokumentationskrav på mig gentemot huvudmannen och då får man ju inte bedöma om det är en kränkning eller inte, utan det räcker med att en elev som säger att den känner sig kränkt eller ledsen, och då ska det dokumenteras och skickas iväg till huvudmannen omedelbart. Men vi får inte göra bedömningar... det är svårt att förhålla sig till. (Kerstin)

Att rektorsrollen sedan flera år befinner sig i ett förändringstillstånd skapar olika förutsättningar för att utveckla och hantera sitt ledarskap då nya arbetsuppgifter tillkommer och verksamhetsansvaret vidgas. Det ökade ansvaret i kombination med de nya reglerna för dokumentation upplevs av samtliga att det sker på bekostnad av andra uppgifter.

Uppdragsgivaren och rektorsrollens villkor

Vilka är förutsättningarna för en rektor på en kommunal respektive fristående skola? Mer ekonomiska resurser, administrativ hjälp, mer frihet och möjligheten att påverka verksamheten framfördes som önskemål eller fanns som faktiska realiteter beroende på uppdragsgivarens tillhörighet. De som är eller har varit rektorer i den kommunala skolan poängterar att de ofta har långt fler arbetsuppgifter än de borde inom sin befattning.

Jag har ju kompisar som är och ingår i nätverk med både kommunala och fristående rektorer. Och där kan jag ibland känna att vissa lever i en föreställning om att de inte har möjligheter. Jag har också mina ekonomiska förutsättningar. Jag har också budgetkrav, det ska gå ihop sig. Så det skiljer sig inte åt, men friheten att kunna hantera detta. Men jag vill inte tro att det är några större skillnader. Fast jag kanske har fel. (Peter)

Som rektor ska du göra allting, från att knyta skorna på gråtande barn till att ansvara för ekonomin, arbetsmiljön, vara strategisk ledare för kvalitetsutveckling och sådant. På det sättet är det ett omöjligt yrke. En skolorganisation skulle ha en rektor och så skulle det vara en biträdande som har hand om det direkta ledarskapet och sådana bitar. Och sen skulle det vara en fastighetsansvarig, för man håller på något oerhört med fastighetsfrågor alltså. Hela tiden. Jag är inte utbildad fastighetsskötare eller kan grejer om ventilation, men hela tiden ska man ta massa beslut om kostnader. Rönjningar och flyttningar. Det är absurd. Ska man ta bort en lärare då och har en biträdande rektor istället? Eller en fastighetsskötare eller fastighetsansvarig? De förutsättningarna finns inte riktigt i verkligheten. (John)

På mitt gamla ställe så var jag administratör, vaktmästare, skolsyster... ja, alltså det fanns ju inga uppgifter jag inte var alltså. För det fanns ingen som skötte de bitarna. Ingenting gick av sig själv. Men här har jag hand om elevhälsan och jag är pedagogisk ledare. Min biträdande sköter alla vikarier, hon sköter fritids för mig. Här är jag rektor på riktigt. Det är jätteskönt. Jag fattar inte varför jag stannade kvar i tolv år, men man visste ju inte vad som fanns på andra sidan. (Bodil)

Det är nog mera typen av skola, alltså var den ligger och vilket upptagningsområde. För jag jobbade ju på en kommunal skola som var den totalt motsatta. Alltså det var en skola som hade 70 % barn med utländsk bakgrund till exempel, och barn med stora sociala svårigheter. Det är ju inte alls på det sättet här. Vi har ju väldigt få elever med utländsk bakgrund. Och vi har familjer som har väldigt höga ambitioner för sina barn. På den skolan jag jobbade tidigare alltså, vi hade inga diskussioner med föräldrar där utan föräldrarna var väldigt nöjda med hur vi arbetade. Däremot hade vi ju stor problematik med många barn. (Kerstin)

Erfarenheter och upplevelser av förutsättningarna att vara rektorer utifrån olika villkor visar på att det kan vara skillnad mellan olika uppdragsgivare, men skillnaderna yttrades på olika sätt. John kände sig otillräcklig i sin rektorsroll och menade att det borde finnas en biträdande rektor och en fastighetsansvarig på varje skola, annars faller allt arbete på rektorn. Kerstin uttryckte att det inte behöver vara skolans uppdragsgivare som gör skillnaden utan att det kan vara skolans upptagningsområde och elevernas sociokulturella bakgrund som skapar skillnaden och påverkar rektors arbete.

Individualisering och pedagogiskt ledarskap

Innebörden i det pedagogiska ledarskapet är något samtliga rektorer beskriver på olika sätt. Gemensamma nämnare är till exempel att en pedagogisk ledare förväntas ha kunskap om lärande, stödja lärarna och ge dem rätt förutsättningar för deras undervisning. En pedagogisk ledare är den som driver arbetet framåt samt utvecklar det pedagogiska arbetet på skolan.

Att kunna vara delaktig i lärarnas arbete och delta i pedagogiska diskussioner. Driva arbetet framåt, finnas till hands och stötta och lyssna. Vara lyhörd, ha kunskap om arbetsätt, pedagogik, regler och styrdokument och finnas på plats för att kunna vara närvarande. (Marie)

Nuförtiden är jag inte så direkt pedagogisk ledare som jag var innan, utan nu kan man säga att det är mer det här att jag leder pedagogisk verksamhet och skapar förutsättningar för pedagogisk utveckling. (John)

Att jag som ledare har en pedagogisk kunskap om lärande och lärandeprocesser. Sen så ligger det i min roll att utmana lärarna. Att ge lärarna förutsättningar för att kunna ge eleverna en god lärandemiljö. Att i mitt ledarskap försöka hjälpa var och en att bli ännu bättre på det som de är riktigt bra på, men också att de får instrument för att utveckla det som de inte är lika bra på eller kanske till och med är dåliga på. (Peter)

Det pedagogiska ledarskapet kan vara mer eller mindre synligt och konkret i verksamheten. Det kan ta sig uttryck genom olika former av kontakter med lärarna. Eller så kan det uttryckas som ett önsketänkande om att kunna göra mer.

Jag deltog varje vecka i deras pedagogiska diskussioner och deras planeringsmöten. Jag besökte så gott som varje dag varje arbetslag, ibland för att jag hade något jag behövde prata med dem om och ibland för att besöka verksamheten eller bara hälsa på. Jag tog reda på information som de efterfrågade och återkopplade till varje möte. (Marie)

Jag står utanför på gatan till exempel. Varje morgon, oavsett väder, mellan 8:15 och 8:30 och säger god morgon till alla elever när de kommer. Jag gör alltid det. Vilket ju innebär att jag då blir en synlig person. Vilket medför en del praktiska konsekvenser, därför att jag kan prata med föräldrar och jag kan prata också med elever. Men det blir också en symbolisk handling. Det fortplantas in i

systemet såklart då jag, precis som alla vi vuxna i skolan, blir föredömen i vårt agerande. Det är en medveten handling från min sida, i mitt ledarskap, att göra det. Jag väljer det. Jag gillar när eleverna säger ”var du sjuk igår eller?” De vet när jag inte är här. (Peter)

Det blir inte lika direkt [som tidigare] och det blir inte lika mycket tryck i det. Jag tar in sådant som är aktuellt, inom forskningen, vilka bitar inom pedagogiken ska man trycka på. Jag ser till så att det finns forum för de frågorna. Jag ser till så att det finns någon som har hand om frågorna så att det får spridning och kommer ut i verksamheten. Så att, det är fortfarande så att mitt pedagogiska ledarskap har effekt. Fast på ett annat sätt kanske. (John)

Jag kommer inte ut i klassrummen så som jag skulle vilja göra, tyvärr. Ambitionen är den men det är väldigt svårt att få till det. Jag går i korridorerna och dörrarna är oftast öppna, och det är inte så att jag är helt avskild. Så är det ju inte. Utan min pedagogiska handledning då, som jag ändå tycker att jag har, den försiggår mera i de samtal vi har. Vi har dagliga diskussioner kring hur man hanterar elever som är i behov av stöd ... och där försöker jag då föra fram mitt förhållningssätt genom att vara en så god förebild som möjligt. Och i det så sätter vi tonen på vilken pedagogisk grundsyn vi ska ha på den här skolan. Så att på det sättet känner jag att jag ändå kan driva den pedagogiska utvecklingen. (Kerstin)

Rektorernas pedagogiska ledarskap och synlighet sker både på ett direkt och ett indirekt sätt. Genom att vara medverkande i olika sammanhang och vara olika mycket aktiva, bildar de sig en uppfattning om vilka insatser och stöd som behövs i verksamheten. Att själv vara en god förebild i något avseende uttrycks av vissa medan andras synlighet sker genom olika forum.

Del 2 - Att kvalitetssäkra undervisningen

Dokumenterad resultatuppföljning

Ingen av skolorna har något dokument som rör kvalitetssäkring av undervisningen, utan de dokument som lyfts fram handlar mer om kvalitetsredovisning (utan specifika kriterier att förhålla sig till), resultatuppföljning och utvärdering av arbetet på skolan. I de flesta fall var dokumenten något som rektorerna utformat själva eller tillsammans med lärarkollegor.

Inte så att jag använder ett specifikt dokument, det tror jag aldrig att jag har sett någonstans, men samtidigt finns de här olika utvärderingsmallarna som man kan använda. Och jag tycker att det viktigaste är att plocka ut vad man har lyckats med och vad som blivit bra, utifrån vad det är som ska utvärderas. (Bodil)

Vi har ju en kvalitetsredovisning, men den är ju ingen säkring på det sättet utan en utvärdering av förra läsåret och en redovisning för nästa läsåret. Det är ju såhär att kvalitetsredovisning hade man ju krav på för ett antal år sedan, som skulle lämnas in till Skolverket och det finns inga sådana, utan nu ska man arbeta med ett systematiskt kvalitetsarbete, alltså hela tiden utvärdera, göra analys och då har jag valt ett sätt att göra det på. (Kerstin)

Alltså, vi har ju dokument som reglerar hur vi har medarbetarsamtal, lönesamtal och uppdragsdialog. Men kvaliteten... nja, alltså det finns ju nästan ingenstans. Men vi har infört resultatuppföljning då. Att vi verkligen följer upp resultaten. Nu får de inga betyg och det finns inga mål i årskurs 2, men det finns ju mål i årskurs 3. Varje termin så får alla lärare fylla i för varje elev om de ser ut att nå målen eller inte. Just för att vi ska ha koll på hur läget ser ut. Det är väl ett dokument där jag kan, som rektor, följa upp kvaliteten. (John)

Sen så jobbar vi på olika sätt med säkring av elevernas kunskapsinhämtande och hur agerar vi om vi anar att någon elev riskerar att inte klara det som eleven borde klara i förhållande till vad som föreskrivs, och hur ska vi göra... hur vi ska hantera den frågan. Där har vi ju ganska välutvecklade system för det, tycker jag. (Peter)

Det som beskrivs av rektorerna handlar om olika former av redovisningar och uppföljningar av det som görs under skolåret. Uppföljning görs antingen för varje elev i relation till mål som ska uppnås eller i relation till det gångna årets arbete. Detta mer som en allmän utgångspunkt inför nästa års arbete.

Insyn i klassrumsarbetet

Att som rektor få insyn i vad som sker i klassrummen kan ske på olika sätt. Att vara närvarande i verksamheten lyfts fram som en viktig aspekt för att kunna känna sin verksamhet, men även att man som rektor får information av såväl elever som föräldrar. Betydelsen av att som rektor i grunden har en pedagogisk utbildning eller tidigare har varit lärare, är en viktig aspekt i mötet med lärarna, menar vissa rektorer.

I och med att jag är en närvarande person så får jag återkopplingar. Jag deltar i olika typer av kollegiala möten. Vi har delat upp skolan i olika typer av arbetslag där vi diskuterar frågor som rör verksamheten. Men alltså att... jag är inte inne i den enskilda lärarens arbete på detaljnivå. (Peter)

Lektionsbesök, deltagande i planeringar och klasskonferenser. Samordnar möten med arbetslagsledarna och gör spontana besök. (Marie)

Det får jag ju väldigt mycket via eleverna. Eleverna ger signaler om de tycker att det inte fungerar och de har ju också elevenkäten. Där har de möjligheter att skriva fritt och det gör de ju också ibland då, när de inte tycker att det funkar. Specialpedagogerna är ju mycket inne i klassrummen och där har jag ju ett väldigt tätt samarbete med dem då, när man ser att det inte funkar. Sen har vi ju föräldrar som hör av sig, alltså man får ju signaler. Utan det gäller för mig att samla ihop all information som jag får, och analysera det och fundera över hur man går vidare. Lärarna vet mycket väl att får jag en signal från en kollega, en elev, en förälder så tar jag alltid upp det direkt i ett personligt möte och resonerar med lärarna. (Kerstin)

Alltså, att man är i verksamheten och att man är van... alltså, man har jobbat själv. Man vet vad lärare, skola och fritidspedagog är för något. Man pratar med lärarna mycket, man har möten med dem. Man går runt och man ser, man hör och väldigt snabbt får man en uppfattning. Man får ju också mycket kontakt, föräldrar hör ju av sig. Oftast när föräldrar hör av sig så är det för att de klagat men de hör också av sig och berömmar också. Men eleverna berättar mycket. Jag brukar säga att man måste se, höra och känna verksamheten. (John)

Samtliga rektorer har lärarbakgrund och vissa uttrycker explicit betydelsen av den egna undervisningserfarenheten som ett sätt att förstå klassrumssituationer och lättare kommunicera med lärarna. En annan aspekt handlar om betydelsen att ha kunskapen om vad man leder.

Det har jag nog i alla år upplevt att lärarna också har sett som något positivt. Därför att... för att använda deras eget uttryck "du förstår alltid vad jag pratar om". Jag pratar inte utifrån en ideologi eller att man har läst sig till någonting, utan jag pratar ju faktiskt utifrån egen erfarenhet. Jag har själv undervisat i alla klasserna innan jag blev rektor. Så att, jag vill säga själv att när jag kommer in i en klass så känner jag ganska snabbt vad som finns där, och vad som behöver göras. (Bodil)

För att bli rektor, tycker jag, då måste man ha varit lärare innan. Det kan finnas undantag såklart, men generellt är det så, tycker jag, om ska man leda någonting måste man veta vad man leder. Att känna till, alltså vad innebär det att vara lärare. För det är väldigt speciellt. Visst kan det finnas undantag, men jag ser exempel på rektorer som inte har varit lärare och väldigt många av dem har svårt, eller klarar inte jobbet. (John)

En rektors insyn i klassrumsarbetet inkluderar många medverkandes perspektiv om hur det förhåller sig både med verksamheten och med olika relationer. Rektors lyhördhet och förmåga att identifiera olika situationer förefaller vara en viktig egenskap. Likaså anses det vara värdefullt att själv ha lärarbakgrund som en del av sin pedagogiska ledarroll.

Spontana och planerade lektionsobservationer

Lektionsobservationer förekommer och görs av rektorerna själva, såväl spontana som planerade besök. Besöken kan ligga till grund för det som ska diskuteras på exempelvis lärarnas medarbetarsamtal, men även som ett underlag för diskussion i kollegiet när det gäller hur lärarna arbetar generellt. Den av rektorerna som inte genomförde några observationer menade att det var mestadels på grund av tidsbrist. En av rektorerna betonar att lektionsobservationer kan vara känsligt för vissa lärare och att det krävs en förberedande dialog kring syftet med dessa.

Jag har tidigare haft det, men här har jag inte tillämpat det ännu. Men det är ju också mina observationer och hur mycket jag vågar lyfta med lärarna av det jag ser. Jag har inga bekymmer med den biten, men jag har inte faktiskt gått in utifrån... Det är bestämt varje gång, när jag kommer på hösten och på våren. Alla vet om att jag är på väg. Det är spontana besök också men inte att jag då observerar utan då går jag mera bara runt och visar mig. Och det brukar jag få mycket beröm för, att jag faktiskt gör det. Att jag är en synlig rektor. (Bodil)

Dels så är det spontana besök men också planerade besök. ”Nu tänker jag under den kommande treveckorsperioden göra lektionsbesök och det är det här jag tänker titta på. Och jag tänker komma till dig på tisdag klockan tio. Och sen vill jag att vi pratar om mina upplevelser av din undervisning på ditt medarbetarsamtal som vi har på torsdag”. (Peter)

Jag gör fortfarande lektionsobservationer, men inte lika mycket. Nästan alltid så är det okänt för läraren att jag dyker upp. Jag brukar inte säga att jag kommer den och den tiden, utan jag tycker såhär att är jag rektor här då är det min skola. Då går jag ut och in som jag vill. För jag kommer för att jag bryr mig, så är det. Men initialt behöver man lite dialog kring det så det avdramatiseras. Det kan vara känsligt för vissa. Jag har folk som har blivit ledsna eller upprörda, eller rädda för att jag har kommit. Och då har vi pratat om det och försökt avdramatisera det. (John)

Spontana och planerade lektionsobservationer visade sig vara ett känsligt ämne. Att bara visa sig i klassrummet upplevs inte som problematiskt och kontrollerande. Däremot upplevs de planerade lektionsobservationerna med eventuellt samtal kring det som observerades, mer laddade. Både för rektorer och lärare.

Sammanfattning av resultatet

Det framgår av resultatet att förutsättningarna för rektorernas pedagogiska ledarskap styrs av yttre faktorer genom olika skolreformer och den nya skollagen i enlighet med det som också framgår av flera forskningsstudier. I samband med att rektors formella ansvar förtydligats har dokumentationskravet ökat för vissa delar av verksamheten, vilket i sin tur medfört en markant ökning av administrativa uppgifter. Detta framgår tydligt av rektorerna, som även upplever att utrymmet för det pedagogiska innehållet i deras roll har minskat. Skolans ekonomiska resurser utgör också en betydande faktor när det gäller villkoren för rektors arbete. Förutsättningarna skiljer sig mellan fristående respektive kommunala skolor i vissa avseenden - exempelvis uttrycker rektorer i den kommunala skolan att de har långt fler arbetsuppgifter än vad som egentligen ryms i rektorsrollen, på bekostnad av det pedagogiska ledarskapet. Av resultatet framgår att samtliga rektorer beskriver innehållet i pedagogiskt ledarskap olika och förhåller sig till det på olika sätt, dock är det ingen utav dem som relaterar till Skolinspektionens formulerade definition av det pedagogiska ledarskapet. Resultatet visar att ingen av skolorna har utformat någon form av formellt dokument för att kvalitetssäkra undervisningen. Enligt rektorerna förekommer kvalitetsredovisningar samt viss resultatuppföljning. Spontana och planerade klassrumsobservationer/besök förekommer mer eller mindre frekvent och på varierande detaljnivå. Då lektionsobservationer kan uppfattas som känsligt för lärarnas integritet anses det viktigt att rektor på ett tydligt sätt kommunicerar syftet med dessa.

Diskussion

I denna del diskuteras resultatet i förhållande till studiens syfte och frågeställningar. Resultatet diskuteras också i förhållande till den presenterade forskningen. Det övergripande syftet med studien var att undersöka och beskriva hur ett antal rektorer upplever, hanterar och uppfattar sin professionella roll som rektorer i dagens grundskola. Frågorna som ställdes var: vilka förutsättningar har rektorer i grundskolan att utforma och utöva pedagogiskt ledarskap samt på vilket sätt arbetar rektorer med att kvalitetssäkra undervisningen i grundskolan?

Resultatet diskuteras under tre övergripande rubriker: *Rektorsuppdraget – ett pedagogiskt dilemma*, *Att säkra kvaliteten i undervisningen – en tolkningsfråga* samt *Rector – den som leder och styr?* Därefter kommer en slutsats och sedan presenteras förslag på vidare forskning.

Rektorsuppdraget – ett pedagogiskt dilemma

Svedberg (2007:357) definierar dilemma som ”att välja, eller att avstå från att välja, mellan olika handlingsalternativ och de inneboende värderingar som i vissa situationer står emot eller konkurrerar med varandra”. Ett annat sätt att beskriva dilemma är att det handlar om en svår valsituation på grund av att motstridiga krav måste uppfyllas. Som rektor står man mellan flera sådana krav dagligen. Det kan handla om resurser kontra elevernas behov, lärares och elevers rättigheter, hur de ska disponera sin tid och till vad, samt eventuella konsekvenser av att någon arbetsuppgift tar tid från en annan. De flesta av rektorerna som ingår i studien har varit verksamma i skolvärlden under längre tid och uppmärksammar, bland annat, att rektors ansvar har förtydligats och skrivits fram på ett helt nytt sätt i och med den nya skollagen från 2010. Detta har i sin tur resulterat i ökat antal arbetsuppgifter, exempelvis har den administrativa delen ökat kontinuerligt och mest, enligt rektorerna, vilket även olika forskningsstudier bekräftar (Ekholm, 2000; Augustinsson & Brynolf, 2012; Svedberg, 2000; Jarl, 2012). I flera av fallen uttrycks det som att det pedagogiska ledarskapet ”får den tiden som blir över”, vilket överensstämmer med Bergs (2011) resonemang. Utifrån det som Skolinspektionen anger hur det pedagogiska ledarskapet ska omsättas i praktiken, saknar således rektorsrollen förutsättningar att leva upp till och uppfylla dessa pedagogiska intentioner:

Pedagogiskt ledarskap är allt som handlar om att tolka målen samt beskriva aktiviteter för en god målluppfyllelse i relation till de nationella målen i skolan och för att förbättra skolans resultat så att varje elev når så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling. Det betyder att rektor måste ha kunskap om och kompetens för att tolka uppdraget, omsätta det i undervisning, *leda och styra lärprocesser, samt skapa förståelse hos medarbetarna för samband mellan insats och resultat.* (Skolinspektionen, 2012, min kursivering)

Att förvalta vardagen - en kamp mellan prioriteringar

Hur rektorerna upplever möjligheter att disponera sin tid samt vilka materiella och mänskliga resurser de har tillgång till, påverkas i första hand av ekonomiska resurser, vilket också överensstämmer med Hallerströms (2006) forskning. Att ekonomin samt resursfördelningen är starka faktorer som påverkar hur verksamheten organiseras innebär i sin tur att ekonomi styr även rektorernas faktiska handlingsmöjligheter och utrymme att utöva pedagogiskt ledarskap i önskad omfattning. I praktiken rymmer rektorsrollen, utöver det formella uppdraget, många och olika varierande arbetsuppgifter dagligen. I resultatet framträder bilden av en rektor som ofta måste ”göra allt”. Det kan handla om allt från att ringa in vikarier till att ansvara för arbetsmiljön och ta beslut om ventilationssystem som ska installeras eller skolbyggnader som ska renoveras. En av rektorerna poängterar att varje skola egentligen borde ha minst en biträdande rektor och en fastighetsansvarig, detta med tanke på hur mycket av arbetstiden rektorer ägnar åt frågor

som rör skolbyggnader och den fysiska miljön (Brüde Sundin, 2009). I praktiken är detta möjligt att lösa men ”ska man ta bort en lärare då och har en biträdande rektor istället?”. Denna lösning är samtidigt ingen lösning, menar rektorn som poängterar att han saknar utbildning i hur man sköter fastigheter, och således tar ärenden rörande skolbyggnaden dels mer tid i anspråk och dels tid från annat. Som resultatet visar är rektorerna mycket väl medvetna om problematiken och det är ett faktum att det pedagogiska ledarskapet prioriteras bort när annat som måste åtgärdas konkurrerar om tiden och turordningen. Problematiken synliggör hur fenomenet visar sig och hanteras av den lilla gruppen som utgör studiens underlag, och reser därmed frågor om innehållet i det pedagogiska ledarskapet i deras livsvärld – vad är egentligen möjligt för en rektor att åstadkomma när det gäller pedagogisk utveckling av skolans undervisning?

En annan fråga gäller rektors faktiska inflytande som pedagogisk ledare – hur vet man vad som ska styras, på vilka grunder och åt vilket håll? Resultatet visar att rektorernas sätt att hantera sitt pedagogiska uppdrag skiljer sig marginellt med hänvisning till huvudsakligen tids- och administrationsfaktorerna. Det som också framgår av analysen är till exempel att ingen av rektorerna, på något sätt, ger uttryck för några egna pedagogiska visioner. Istället är deras uppmärksamhet och intentionalitet riktad mot olika sätt att förvalta den ”krassa verkligheten”.

Balansen mellan det formulerade och det realiserade i praktiken

Hur definierar då rektorerna vad pedagogiskt ledarskap är och hur kommer det till uttryck i deras praktik? Det som framträder i resultatet är att samtliga rektorer definierar pedagogiskt ledarskap på olika sätt. Ingen utav dem nämner något om Skolinspektionens (2012) officiella definition av pedagogiskt ledarskap, vilket kan betraktas som anmärkningsvärt. Gemensamma nämnare är däremot att man som rektor ska ha kunskap om det som man leder. Vid sidan av detta är det viktigt att man utmanar lärarna och skapar förutsättningar för deras arbete. Som pedagogisk ledare ska man även vara närvarande och driva utvecklingen av arbetet på skolan framåt. Det framgår av resultatet att det pedagogiska ledarskapet inte alltid behöver vara en aktiv handling, utan kan till exempel innebära att man som rektor ”sätter tonen” vilken pedagogisk grundsyn som ska finnas på just den skolan. En av rektorerna uttrycker att det pedagogiska ledarskapet ”inte går att ta på men det finns överallt, hela tiden”. Samma rektor menar att han ser sig som en symbol för skolan och de val han gör i samband med det ser han som en del av sitt pedagogiska ledarskap, precis som några av rektorerna i Brüde Sundins (2009) studie. Sammanfattningsvis kan sägas att det är högst individuellt hur pedagogiskt ledarskap uppfattas, hanteras och utövas av rektorerna. Hur man tolkar innebörden av begreppet är tydligen upp till var och en, även hur mycket tid och plats det pedagogiska ledarskapet tar i anspråk. Att det pedagogiska ledarskapet existerar som ett fenomen och som ett *som* överensstämmer med Heideggers (1981) tänkande och innebär att rektorernas olika sätt att uppfatta och hantera de upplevda förutsättningarna resulterar antingen i möjligheter eller skapar hinder för innebörden i deras pedagogiska ledarskap.

Rektors formulerade uppdrag är bland annat att leda och samordna det pedagogiska arbetet på sin skolenhet samt verka för att utbildningen utvecklas. Rektorn har även det övergripande ansvaret för verksamheten som helhet, att skolans resultat följs upp och utvärderas samt att undervisningens kvalitet och likvärdighet upprätthålls. Samtidigt har de administrativa uppgifterna ökat ansevärt, vilket tar tid från till exempel de pedagogiska frågorna och den pedagogiska ledningen. Detta har på olika sätt uppmärksammas i forskningen (Brüde Sundin, 2009; Ludvigsson, 2009; Augustinsson & Brynolf, 2012; Ekholm et al., 2000). Särskilt tydligt uttrycker sig den rektor som tidigare arbetat flera år i en kommunal skola men nu är rektor på en fristående. Hon har på sin nuvarande skola en sekreterare som sköter merparten av det

administrativa arbetet vilket för hennes del möjliggör pedagogiskt arbete i mycket större utsträckning än tidigare. Det här är något som såväl Nestor (1993), Nihlfors och Johansson (2013) samt Svedberg (2000) poängterar, att rektors arbetsförhållande behöver förbättras och att olika former av administrativt stöd måste ges så att rektor ges möjlighet att styra sin verksamhet men även för att det pedagogiska ledarskapet ska få mer plats. Annars blir det pedagogiska ledarskapet för många skolledare, som Ekholm m.fl. (2000) beskriver det, nog mer av ett slagord än en yrkesmässig realitet. Mina spontana funderingar handlar om följande: vem är rektor till för, egentligen? Vilka andra yrkesroller kräver det yttersta ansvaret för så många och olika verksamhetsdelar?

Att säkra kvaliteten i undervisningen - en tolkningsfråga

Studiens resultat visar på att någon direkt kvalitetssäkring av undervisningen inte förekommer på någon av skolorna som ingår i studien, vilket uppmärksammas som något bristfälligt även av Skolverket (2012b). Kvalitetsredovisningar av verksamheten görs och även vissa resultatuppföljningar förekommer. Läroplanens mål är överordnade som olika kunskapsnivåer när det gäller vilka kunskaper eleverna ska ha och uppnå i respektive årskurs. Men kan detta jämföras med kvaliteten i undervisningen? Enligt min uppfattning kan läroplanens mål i undervisningen behandlas och uppnås på kvalitativt olika sätt. Samtidigt som rektorerna uttryckte en medvetenhet om att de är ytterst ansvariga för den undervisningen som eleverna får, gavs inget konkret exempel på hur de gör för att säkerställa att själva undervisningen håller hög kvalitet. Det innebär i praktiken att det inte finns några utformade kvalitetsinstrument när det gäller lärarnas undervisning innan de nationella proven, som mäter elevernas prestationer.

Erfarenhetsbaserad kvalitetsuppfattning

Rektorerna i studien uppfattar och beskriver ordet "kvalitet" på olika sätt. Kvalitet som ett fenomen återspeglar explicit rektorernas egna uppfattningar om vad man själv är bra på. Kvalitet hör ihop med att ha god insyn i verksamheten, vilket rektorerna anser att de har. En av rektorerna poängterar att han inte är inne i lärarnas arbete på detaljnivå men bildar sig en uppfattning i samband med de planerade lektionsobservationerna. Alla rektorer utom en genomför såväl spontana som planerade lektionsobservationer. Den av rektorerna som inte gjorde det uttryckte en önskan om att det skulle göras men menar att det får prioriteras bort på grund av tidsbrist, precis som en av skolledarna i Ludvigssons (2009) studie uttryckte. Syftet och tanken med observationerna, som en aspekt av kvaliteten i undervisningen, varierar däremot. Dels ligger besöken till grund för lärarnas medarbetarsamtal, dels för att rektor vill kunna förmedla goda undervisningsexempel till resten av kollegiet. En av rektorerna menar att besöken inte är lika frekventa eftersom det är två lärare i varje klass vilket, enligt henne, betyder att de observerar varandra. Frågan är ifall dessa observationer kollegor emellan sker i samma syfte som en rektors observation skulle göra? Forskningen visar att det är viktigt att rektor engagerar sig i och försöker påverka undervisningen. Detta framgår även av Skolinspektionens (2012) text där det tydligt anges att rektor ska "leda och styra lärprocesser, samt skapa förståelse hos medarbetarna för samband mellan insats och resultat". Enligt min mening behöver detta diskuteras med lärarna eftersom det visar sig både i studiens resultat och i olika forskningsstudier att det förefaller vara en känslig uppgift för rektorer att gå in i lärarnas undervisning (Ekholm et al., 2000; Hallerström, 2006). Att det inte är helt oproblematiskt med lektionsobservationer stämmer överens med det som en av rektorerna poängterar. Det har hänt att lärare blivit ledsna, upprörda eller rädda i samband med besöken och rektor betonar här betydelsen av en dialog kring varför besöket sker, men åberopar inte eller själv tar stöd av Skolinspektionens definition. Även om det kan finnas olika anledningar till att rektorer inte gör några alls eller få besök, är lektionsbesöken en viktig del av lärarnas professionella utveckling

att kunna samtala kring, enligt Nihlfors & Johansson (2013). Framförallt är klassrumsbesöket en väsentlig del när det gäller att få insyn i vad som händer i klassrummen. Sannolikheten finns annars att kvaliteten på undervisningen inte bara skiljer från skola till skola utan även från klassrum till klassrum. Utan rektors direkta kunskapsengagemang finns således risk att kvaliteten i undervisningen primärt betraktas som den enskilda lärarens angelägenhet.

Det framgår i analysen att rektorerna, mer eller mindre implicit, pekar på vikten av att själva ha en lärarutbildning i grunden. Detta, menar de, är för att man ska veta vad man leder och för att man ska kunna använda sig av sina egna erfarenheter när man leder. Att rektorn är lärare själv ger helt enkelt legitimitet när den ska styra över andra lärare. Liknande uppfattningar har framkommit i flera andra studier (Hallerström, 2006; Ludvigsson, 2009) där även lärare uttryckt liknande tankar. Samtliga rektorer i den här studien är lärare i grunden, men forskningen visar att det inte är ovanligt med rektorer som har förvärvat sin pedagogiska insikt på annat håll. Intressant i sammanhanget är att lärare i ovan nämnda studier uttrycker att rektorer gärna ska göra lektionsobservationer och vara delaktiga i verksamheten, så länge de inte går in på undervisningen i detaljnivå. Frågan som uppstår är när, i så fall, ska rektorerna få användning för sin efterfrågade lärarkompetens, om inte i undervisningssammanhang? Den administrativa delen behöver man knappast ha en lärarutbildning för. Studiens resultat synliggör att det finns en dubbelhet i själva saken – å ena sidan förväntas rektorerna ha det yttersta ansvaret för elevernas kunskapsutveckling, å andra sidan har de inte eller får de inte, av olika skäl, någon direkt inverkan på själva undervisningen.

Rector – den som leder och styr?

Av studiens resultat i kombination med den aktuella forskningen framträder en komplex och mångfacetterad bild av en yrkesroll och befattning som verkar vara svår att leva upp till. Detta mot bakgrund av de förutsättningar som ges och inte ges, både formellt och informellt. ”Man blir mer och mer företagsledare nästan. Chef eller administrativ chef, så.” upplever en av rektorerna i studien att hans rektorsroll ser ut idag. Liknande tendens visar sig i den forskningen som presenterats (Skolverket, 1999; Ekholm, 2000; Augustinsson & Brynolf, 2012 m.fl.). Att den administrativa delen av rektorsrollen i många fall har tagit överhanden är ett faktum. Därmed inte sagt att det måste förbli på det sättet, eller att det inte finns rektorer som faktiskt har andra organisatoriska förutsättningar för sitt arbete. Att anställa administrativ personal i skolan är ett förslag som lyfts fram på olika håll i forskningen, vilket även en av rektorerna i studien har haft möjlighet att göra. Rektorn menar att kontentan av att hennes administrativa uppgifter delegerats är att hon fått möjlighet att ägna mycket mer tid åt det pedagogiska arbetet på skolan än vad hon kunde tidigare. Att rektorer ägnar så pass mycket tid åt administrativt arbete är inget unikt för Sverige. Rektorerna i Kamerun lade mycket tid och energi på att ”släcka bränder”, dagligen lösa olika praktiska problem samt att arbeta med administrativa uppgifter (Nombo Biamba, 2012). Även i USA ägnar rektorerna mycket av tiden åt budgetfrågor, styrning och andra frågor som rör själva organisationen. Till skillnad från de svenska rektorerna lägger de amerikanska däremot mer tid på pedagogiskt ledarskap och är generellt mer inriktade på sina skolors resultat (Lundgren, Säljö & Liberg, 2010).

I studien beskriver en av rektorerna en situation som ytterst problematiskt att hantera i sin rektorsroll. Det berör lärare som, enligt rektorn, inte gör ett bra arbete. Som inte är en bra lärare, helt enkelt. Möjligheterna att avskeda läraren är högst begränsade, vilket har med olika anställningsrättigheter att göra. Rektor hamnar då i en situation där han tvingas kompromissa med sitt formella uppdrag. Rektor är ytterst ansvarig för den undervisning som eleverna får, vilket rimligtvis borde också inkludera rätten att tillhandahålla den bästa undervisningen. En ”dålig lärare” kan inte bedriva den undervisning som eftersträvas men får ändå vara kvar.

Ledarskapets dilemma - rektor är ytterst ansvarig men är samtidigt bakbunden av de rättigheter som lärartjänsten innebär. Elevernas skolresultat kan också betraktas som en konsekvens av kvaliteten i undervisningen. Rektor är i princip ansvarig för elevernas presterade resultat och på så sätt blir även utebliven kvalitet i undervisningen en del av rektors yttersta ansvar. Så, vad omfattar och innebär det yttersta ansvaret i praktiken? Vilka möjligheter har en rektor att verkställa sitt yttersta ansvar i en verksamhet som den i verkligheten, i vissa avseenden, inte kan styra?

Slutsats

Motivet för den här uppsatsen har varit att undersöka vilka förutsättningar rektorer har att utforma och utöva sitt pedagogiska ledarskap i den svenska grundskolan samt hur rektorerna arbetar med att kvalitetssäkra undervisningen på sina skolor. Min uppfattning är att rektorer i svensk skola behöver utveckla kriterier för kvalitetssäkring samt ansvara för att dessa, på olika sätt, också följs i lärarnas undervisning. Detta med tanke på att det ingår i rektors uppdrag att säkerhetsställa att eleverna i praktiken har fått den undervisning som de behöver. Precis som i Indien, är en rektor i Sverige ytterst ansvarig för elevernas resultat. Skillnaden är att när den indiske rektorn bedömer att eleverna riskerar att få dålig undervisning har den fullt mandat att vidta åtgärder som behövs. Den indiska rektorn såväl leder som styr sin skola – det är rektorns primära uppgift och uppdrag. Det framgår av studiens resultat och av forskningen att det pedagogiska ledarskapet inte är den primära uppgiften eller uppdraget för en svensk rektor idag.

Den indiska rektorn som nämndes i inledningen utövade en del av det transformativa ledarskapet som hon fick möjlighet att utveckla. Jag anser att rektorerna i denna studie inte får den möjligheten eftersom det pedagogiska ledarskapet inte ges formella förutsättningar fullt ut. I realiteten saknas de faktiska förutsättningarna för att kunna utveckla och etablera den sorts ledarskap i praktiken. Transformativt ledarskap i sig kan eventuellt betraktas som osvenskt, i synnerhet inom vissa yrkesprofessioner. Ingen av de rektorer som intervjuades i studien gav intrycket av att omfatta, mer eller mindre, samtliga delar av det transformativa ledarskapet. Ingen gav uttryck för att de exempelvis, såg sig själva som pedagogiska ledstjärnor. Peter var den ende rektorn som gav uttryck för en karismatisk ledarroll och såg sig själv som en symbol för skolan. Enbart det representerar inte hans övriga pedagogiska ledarskap, men att han alltid står utanför skolan och hälsar alla välkomna på morgonen är något såväl föräldrar som elever kommer ta med sig i sin livsvärld. Frågan är – ryms det transformativa ledarskapet i den svenska skolan?

Vidare forskning

Denna studie tillför kunskaper om rektorsrollens olika och möjliga livsvärldar. Enligt min uppfattning kan studien bidra till att öka förståelsen för rektorernas arbetsvillkor och de faktorer som påverkar innebörden i deras pedagogiska ledarskap. Som vidare forskning skulle det vara intressant att göra en jämförande studie om rektorernas pedagogiska ledarskap i förhållande till uppdragsgivaren. I studien framkommer att en av rektorerna från de fristående skolorna har mer tid nu för det pedagogiska ledarskapet, till skillnad från när hon arbetade på en kommunal skola. Vad blir det *mer* av för en rektor på en fristående skola till skillnad från en kommunal skola? Vad innehåller, i så fall, detta *mer*? Enligt skollagen har elever rätt till likvärdig utbildning, oavsett skolform eller uppdragsgivare. Att öka kunskapen om vad som behövs för att uppnå likvärdigheten är såväl viktigt som intressant att undersöka.

Referenser

- Aanstoos, Christopher & Giorgi, Amedeo (Red.) (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press
- Augustinsson, Sören & Brynolf, Margrethe. (2012). *Rektors ledarskap: komplexitet och förändring*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bengtsson, Jan. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. 3., rev. uppl. Göteborg: Daidalos
- Bengtsson, Jan (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Berg, Gunnar. (2011) *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund: Studentlitteratur
- Bjurwill, Christer. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur
- Brüde Sundin, Josefin. (2007). *En riktig rektor – Om ledarskap, genus och skolkulturer*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 3). Linköping: Institutionen för Beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Brüde Sundin, Josefin. (2009). *Vad gör rektorer hela dagarna?* 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, Alan. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber
- Claesson, Silwa. (2009). *Lärares hållning: klassiska undervisningsidéer och observationer av undervisning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Claesson, Silwa (red.) (2011). *Undervisning och existens*. Göteborg: Daidalos
- De Jong, Marjanna. (2002) *Vad rektorn ser. Observationer av pedagogiska handlingar som ett led i rektorsutbildningen* (Rapporter om utbildning, 2002:5). Malmö: Lärarutbildningens reprocentral
- Ekholm, Mats., Blossing, Ulf., Kåräng, Gösta., Lindvall, Kerstin & Scherp, Hans-Åke. (2000) *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Giorgi, Amedeo. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28, s. 235-261.
- Groth, Erik. (2010). *Perspektiv på skolans utveckling: en tankebok för lärare, skolledare och skolpolitiker*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Hallerström, Helena. (2006) *Rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling*. (Doktorsavhandling, Lund Studies in Sociology of Law, 23). Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.

- Heidegger, Martin. (1981). *Varat och tiden. D. 1.* Lund: Doxa
- Baylan, Ibrahim. (2013, 20 oktober). Nytt rektorsuppdrag ger tid till det pedagogiska arbetet. *Dagens Nyheter*. Hämtad 2013-12-08 från <http://www.dn.se/debatt/nytt-rektorsuppdrag-ger-tid-till-det-pedagogiska-arbetet/>
- Jarl, Maria. (2012) Det professionella är politiskt. I M, Jarl. & J, Pierre. (Red.) *Skolan som politisk organisation*. (s. 101-120) 2:a uppl. Malmö: Gleerups
- Larsson, Hans Albin. (2011). *Mot bättre vetande: en svensk skolhistoria*. 1. uppl. Stockholm: SNS Förlag
- Ludvigsson, Ann. (2009). *Samproducerat ledarskap: Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. (Doktorsavhandling, School of Education and Communication, Jönköping University, 7). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation
- Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur
- Maltén, Arne. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur
- Merriam, Sharan B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass
- Nationalencyklopedin [NE]. (2013). *Kvalitetssäkra*. Hämtad 2013-01-02 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/sve/kvalitetssakra>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2013). *Rektor*. Hämtad 2013-12-15 från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/rektor>
- Nestor, Bo. (1993). Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning – två svårfångade begrepp. I B, Stålhammar. (Red.) *Skolledare i en föränderlig omvärld*. Göteborg: Förlagshuset Gothia
- Nihlfors, Elisabet & Johansson, Olof. (2013). *Rektor – en stark länk i styrningen av skolan*. Stockholm: SNS Förlag
- Nombo Biamba, Cresantus. (2012). *The Role of Principals in Government Secondary Schools in Cameroon: Demand, Constraints and Choices*. (Doctoral thesis, International and Comparative Education at Stockholm University, 78). Stockholm: Universitetservice US-AB
- Persson, Anders., Andersson, Gunnar & Nilsson Lindström, Margareta. (2003) Framgångsrika skolledare i spänningsfält och allianser. I A, Persson. (Red.) *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Skolinspektionen. (2012a) *Definition av pedagogiskt ledarskap*. Hämtad 2013-12-07 från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/Rektors-ledarskap-2/Definition-av-pedagogiskt-ledarskap/>
- Skolinspektionen. (2012b). *Rektors ledarskap med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. (Kvalitetsgranskning Rapport, 2012:1). Stockholm. Hämtad 2013-12-14 från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/rektor2/slutrapport-rektors-ledarskap-2012.pdf>
- Skolverket. (1999). *Hur styr vi mot en bra skola?* Hämtad 2013-12-14 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=581>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2011-10-24 från <http://www.skolverket.se>
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Svedberg, Lars. (2000). *Rektorsrollen: Om skolledarskapets gestaltning*. (Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, Studies in Educational Sciences: 26) Stockholm: HLS Förlag
- Svedberg, Lars. (2007). *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. 4., [bearb., uppdaterade och kompletterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Szklarski, Andrzej. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I. A. Fejes & R. Thornberg (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. S.106-121
- Ullman, Annika. (1997). *Rektorn: en studie av en titel och dess bärare*. (Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, Studies in Educational Sciences: 11) Stockholm: HLS Förlag
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Hämta 2013-05-07 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1: Intervjuguide

Introduktionsfrågor

Hur länge har du arbetat som rektor?

Vilken utbildningsbakgrund har du?

Har du rektorsutbildning?

Hur många elever går på skolan?

Hur många anställda lärare finns det?

1. Vilka förutsättningar har rektorer i grundskolan att utforma och utöva pedagogiskt ledarskap?

- Har din rektorsroll förändrats under den tid som du varit rektor? Om ja; på vilket sätt?
- Hur mycket av dessa förändringar kunde du själv styra över?
- Vad anser du är svårast att kompromissa om?
- Vad innebär pedagogiskt ledarskap för dig?
- På vilket sätt är ditt pedagogiska ledarskap synligt och hur påverkar det verksamheten?
- Tror du att din rektorsroll skiljer sig från en rektor på en kommunal/fristående skola? Om ja, på vilket sätt?

2. På vilket sätt arbetar rektorer med att kvalitetssäkra undervisningen i grundskolan?

- Finns det något dokument angående kvalitetssäkring av undervisningen, på din skola?
- Hur mycket kan du påverka utformningen/inriktningen av det dokumentet?
- På vilket sätt får du insyn i lärarnas konkreta arbete?
- Förekommer det att du eller någon annan gör lektionsobservationer hos olika lärare?
- Förekommer det att du själv undervisar i något ämne? Hur ställer du dig till det?