



GÖTEBORGS UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Skolutveckling i praktiken

En fenomenografisk studie av rektorers uppfattningar av  
pedagogiskt ledarskap och skolutveckling

Emma Dahl

---

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Masterprogram i utbildningsledarskap, 120 hp
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2015
Handledare:	Magnus Levinsson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT15 IPS PDAU62:16

# SAMMANFATTNING

Titel:	Skolutveckling i praktiken
Masteruppsats i utbildningsledarskap:	30 hp
År:	2015
Handledare:	Magnus Levinsson
Examinator:	Rolf Lander
Nyckelord:	<i>skolutveckling, pedagogiskt ledarskap, rektors ansvar, rektors uppdrag, rektors roll</i>

---

**Bakgrund:** Många uttalar sig om att resultaten i den svenska skolan bör förbättras. Rektorer brinner ofta för skolutveckling och har visioner för det arbetet, men har ett omfattande och komplext uppdrag och befinner sig samtidigt i ett korstryck mellan kraven från olika intressenter. I det pedagogiska ledarskapet finns ett stort friutrymme och olika skolutvecklingsströmningar att förhålla sig till. Utifrån detta lägger rektorer upp skolutvecklingsarbetet på olika sätt.

**Syfte:** Studiens övergripande syfte är att undersöka rektorernas uppfattning av det pedagogiska ledarskapet inom ramen för skolutveckling. Det specifika syftet är att ta reda på hur rektorerna uppfattar skolutvecklingsuppdraget, hur de bedriver skolutvecklingsarbetet i praktiken, samt vilka hinder och möjligheter de upplever för detta arbete. Dessutom undersöks vilka skolutvecklingsströmningar som influerat rektorerna i utvecklingsarbetet, samt vad styrdokumentens krav på vetenskaplig grund innebär för rektorerna.

**Metod:** Min undersökning utgår från en kvalitativ metod med fenomenografisk ansats. För att få så uttömmande svar som möjligt kring informanternas uppfattningar av skolutveckling och pedagogiskt ledarskap har semistrukturerade kvalitativa intervjuer gjorts utifrån några huvudfrågor. Urvalet består av sex rektorer från två olika kommuner. Respondenterna är i åldersspannet 41 till 58 år och samtliga har lärarbakgrund.

**Resultat:** Rektorerna i studien betonar bland annat vikten av att vara utmanande och bekräftande ledare, som dessutom är närvarande, lyhörda och delaktiga. Skolutvecklingsuppdraget uppfattas som omfattande med en chans att påverka. Exempel på hinder för skolutvecklingsarbetet är tid och uppdragets komplexitet. Kopplingen mellan det systematiska kvalitetsarbetet och det mer vardagliga skolutvecklingsarbetet är tydligt för några av informanterna och mindre tydligt för andra. Rektorerna upplever själva att de inte påverkats av olika skolutvecklingsströmningar, men det syns spår av olika inriktningar i utvecklingsarbetet. Styrdokumentens krav på vetenskaplig grund handlar för rektorerna om att hålla sig à jour och använda sig av beforskade metoder, samt reflektera över och diskutera forskningsresultat.

# ABSTRACT

Title:	School Development in Practice
Master Thesis in Educational Leadership:	30 higher credits
Year:	2015
Supervisor:	Magnus Levinsson
Examiner:	Rolf Lander
Key words:	<i>school improvement, educational leadership, headmaster's responsibility, headmaster's duty, headmaster's role.</i>

---

**Background:** Many people comment on how to improve Swedish schools. Headmasters usually have visions for school improvement, but also have a large and complex mission, and are constantly in a cross pressure between different demands from various stakeholders. In the educational leadership there is a large free space, and diverse school improvement currents to relate to. Headmasters work with school improvement in different ways.

**The purpose of the study:** The overall aim of the study is to explore the headmasters' perceptions of the educational leadership, within school development. The specific purpose of the study is to find out the headmasters' perceptions of the school development assignment, how they perform the school improvement work in practice, and what opportunities and obstacles they experience. Furthermore, I intend to explore what school improvement currents have influenced the headmasters' in their work, and what the control documents' requirements on a scientific basis mean to the respondents.

**Method:** This study is based on a phenomenographically, qualitative method. To get as exhaustive answers as possible I have done semi-structured interviews, based on main issues. The sample consists of six headmasters from two different municipalities. The informants are between 41 and 58 years old. All of them have a background as a teacher.

**Result:** The results show that the headmasters emphasize the importance of being challenging and confirmatory, and also responsive, present and involved leaders. According to the informants, the school development assignment is comprehensive, but at the same time it gives the headmasters a chance to effect on the school results. However, time and the complexity of headmasters' mission are seen as obstacles for school development. Some of the respondents, but not all of them, find a distinct link between the systematic quality work and the daily school development work. The headmasters don't believe that they have been influenced by different school improvement currents, but you can still see traces of the different alignments in their work. According to the informants, the control documents' requirements on a scientific basis mean that they need to stay updated and use researched methods.

# TACK

Jag vill börja med att tacka mina informanter som ställde upp på intervjuerna och på ett öppet sätt delade med er av perspektiv och erfarenheter. Jag upplevde det som trevliga och lärorika samtal som gav mig fördjupad förståelse för rektorsuppdraget och flera nya infallsvinklar.

Jag vill också framföra ett varmt tack till min handledare, Magnus Levinsson, för dina välgenomtänkta synpunkter som fört min text framåt, men också för intressanta, stimulerande och givande diskussioner. Jag är imponerad av din kunnighet och vetenskapliga skärpa.

Dessutom vill jag tacka alla engagerade och inspirerande kursledare på Masterprogrammet i utbildningsledarskap vid Göteborgs universitet för riktigt bra delkurser genom hela utbildningen.

Ett innerligt tack också till min uppmuntrande och förstående familj som aldrig någonsin suckat när jag stängt in mig i arbetsrummet helg efter helg. Hilma och Lia, ni är min energikälla! Magnus Dahl, utan dig och ditt stöd hade det aldrig gått att utföra det dubbelarbete jag gjort under de år jag läst masterutbildningen vid sidan om heltidsjobbet. Jag är dig evigt tacksam för din inställning till föräldraskapet och familjelivet och för din ständiga förståelse och tålmodighet!

Tack även till övrig familj, vänner och kollegor som peppat mig och haft förståelse när jag varit tråkig och inte hunnit med andra roliga saker.

Ulricehamn den 16 maj 2015

Emma Dahl

## Innehåll

1	Inledning.....	9
1.1	Krav på det pedagogiska ledarskapet .....	10
1.2	Uppsatsens disposition och delar.....	12
2	Forskningsöversikt .....	13
2.1	Skolutveckling .....	13
2.1.1	Två strömningar .....	13
2.1.2	Tre inriktningar .....	14
2.1.3	Skolutvecklingsdimensioner .....	14
2.2	Skolutvecklingsinriktningar inom ”bottom-up”-strömningen.....	15
2.2.1	Skolförbättring .....	15
2.2.2	Problem-/lärandebaserad skolutveckling .....	16
2.2.3	Learning Study .....	18
2.2.4	Aktionsforskning och aktionslärande.....	18
2.2.5	Lärande organisation .....	20
2.2.6	Reflekterande praktiker .....	21
2.3	Skolutvecklingsinriktningar inom ”top-down”-strömningen .....	21
2.3.1	Framgångsrika skolor som grund för skolutveckling.....	22
2.3.2	Framgångsrik undervisning.....	23
2.3.3	Vetenskaplig grund och evidensbaserad .....	25
2.3.4	Systematiskt kvalitetsarbete .....	27
2.4	Faktorer som möjliggör för skolutveckling .....	28
2.4.1	Motivation .....	28
2.4.2	Professionalism .....	29
2.4.3	Professionellt kapital .....	29
2.4.4	Kommunikation.....	30
2.4.5	Formell och informell kommunikation .....	30

2.4.6	Förståelse.....	32
2.4.7	Lärlarledare .....	33
2.4.8	Skolutveckling som frirumserövrande .....	34
2.4.9	Skolkultur som främjar skolutveckling .....	35
2.4.10	Förändring av den egna skolkulturen .....	36
2.5	Hinder för skolutveckling .....	36
2.5.1	Skolkulturer som hindrar skolutveckling .....	36
2.6	Rektors roll i skolutveckling.....	37
2.6.1	Rektors ansvar .....	37
2.6.2	Chef eller ledare? .....	39
2.6.3	Rektors dilemma .....	39
2.6.4	Rektors roller i olika domäner.....	41
2.7	Rektor som pedagogisk ledare.....	43
2.8	Pedagogiskt ledarskap .....	44
2.9	Ledarskapsteorier med koppling till skolutveckling .....	47
2.9.1	Ledare för lärande .....	47
2.9.2	Utmanande ledarskap .....	47
2.9.3	Samproducerat ledarskap .....	48
2.9.4	Distribuerat ledarskap .....	49
2.9.5	Konstruktivistiskt ledarskap.....	49
2.9.6	Transformativt ledarskap.....	50
3	Syfte och frågeställningar.....	51
3.1	Kvalitativ metod med fenomenografisk ansats .....	51
3.2	Kvalitativa intervjuer .....	52
3.3	Genomförande, bearbetning och analys .....	53
3.4	Urval .....	54
3.5	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet .....	56

3.6	Forskningsetiska reflektioner .....	58
3.7	Metoddiskussion.....	58
4	Resultat.....	60
4.1	Uppfattningar av det pedagogiska ledarskapet inom ramen för skolutveckling .....	60
4.1.1	Närvaro, lyhördhet och delaktighet.....	60
4.1.2	Utmanande och bekräftande resonemang .....	62
4.1.3	Analys och riktning .....	64
4.1.4	Att skapa förutsättningar .....	65
4.1.5	Att vara rak och ärlig.....	65
4.2	Rektorernas definitioner av det egna ledarskapet.....	66
4.2.1	Förståelsebaserat ledarskap .....	66
4.2.2	Transformativt ledarskap.....	66
4.2.3	Situationsanpassat ledarskap .....	67
4.3	Rektorernas uppfattningar av skolutvecklingsuppdragets ändamål och innebörd ....	67
4.3.1	Stort uppdrag med ökad måluppfyllelse som syfte .....	67
4.3.2	Att hålla sig uppdaterad.....	68
4.3.3	Värdegrundsmål .....	69
4.3.4	Skolutvecklingsbehov i den egna verksamheten.....	69
4.4	Aspekter som främjar skolutvecklingsarbetet .....	70
4.4.1	Chans att påverka .....	70
4.4.2	Samverkan .....	71
4.4.3	Pedagogiska diskussioner.....	71
4.4.4	Stödmaterial utifrån, inramning av tid och kompetensutveckling .....	72
4.5	Hinder för skolutvecklingsarbetet .....	72
4.5.1	Brist på tid, på grund av uppdragets karaktär.....	73
4.5.2	Tid för gemensamma möten.....	75
4.5.3	De olika intressenterna och den ekonomiska verkligheten .....	75

4.5.4	Skolans storlek .....	76
4.6	Hur rektorerna bedriver skolutvecklingsarbete i praktiken .....	77
4.6.1	Skolutvecklingsarbetet hos Rektor 1 .....	78
4.6.2	Skolutvecklingsarbetet hos Rektor 2 .....	78
4.6.3	Skolutvecklingsarbetet hos Rektor 3 .....	80
4.6.4	Skolutvecklingsarbetet hos Rektor 4 .....	81
4.6.5	Skolutvecklingsarbetet hos Rektor 5 .....	82
4.6.6	Skolutvecklingsarbetet hos Rektor 6 .....	83
4.7	Kopplingen mellan det vardagliga skolutvecklingsarbetet och det systematiska kvalitetsarbetet .....	84
4.7.1	En medel-mål-relation .....	84
4.7.2	Systematiskt kvalitetsarbete = skolutvecklingsarbete .....	85
4.7.3	Finns i tanken, men ännu inte i praktiken .....	86
4.7.4	Mindre tydlig koppling till det mätbara .....	87
4.7.5	Kvalitetsarbetet uppfattas som ett nav och en plan som innefattar allt som ska göras	87
4.8	Rektorernas skilda tolkningar av innebörden av styrdokumentens krav på vetenskaplig grund .....	88
4.8.1	Hålla sig à jour och använda beforskade metoder .....	88
4.8.2	Kritiskt förhållningssätt till forskning och praktik .....	90
5	Resultatdiskussion .....	91
5.1	Rektor som pedagogisk ledare .....	91
5.1.1	Inlyssnande och närvarande .....	91
5.1.2	Informell kommunikation .....	91
5.1.3	Utmanande och delaktiga ledare .....	92
5.1.4	Reflekterande praktiker .....	93
5.1.5	Att skapa förutsättningar .....	93
5.2	Rektorernas definitioner av det egna ledarskapet .....	94



5.3	Rektorernas uppfattningar av skolutvecklingsuppdraget .....	95
5.3.1	Stort uppdrag med ökad måluppfyllelse som syfte .....	95
5.3.2	Att hålla sig uppdaterad.....	96
5.3.3	Värdegrundsmål .....	97
5.3.4	Den egna verksamhetens behov som grund för skolutvecklingsarbetet .....	97
5.4	Faktorer som främjar skolutveckling.....	97
5.4.1	Chans att påverka utbildningen .....	97
5.4.2	Samverkan och pedagogiska diskussioner .....	98
5.4.3	Kompetensutveckling.....	98
5.4.4	Framgångsfaktorer för både kvalitativt god undervisning och skolutveckling..	99
5.5	Hinder för skolutveckling.....	100
5.5.1	Tid till rektorskapets alla delar.....	100
5.5.2	Hinder för kollegialt utbyte .....	102
5.5.3	De olika intressenterna och den ekonomiska verkligheten .....	102
5.6	Skolutvecklingsarbetet i praktiken, i ljuset av olika strömningar och inriktningar.	104
5.6.1	Rektor 1:s skolutvecklingsarbete .....	104
5.6.2	Rektor 2:s skolutvecklingsarbete .....	105
5.6.3	Rektor 3:s skolutvecklingsarbete .....	106
5.6.4	Rektor 4:s skolutvecklingsarbete .....	107
5.6.5	Rektor 5:s skolutvecklingsarbete .....	108
5.6.6	Rektor 6:s skolutvecklingsarbete .....	110
5.7	Rektorernas skilda tolkningar av styrdokumentens krav på vetenskaplig grund ....	111
6	Summering, reflektioner och framåtblickande.....	113
6.1	Kollegialt lärande för rektorer – förslag till fortsatt forskning .....	113
6.2	Bakgrundens påverkan på skolutvecklingsarbetet – förslag till fortsatt forskning .	114
6.3	Mitt bidrag till forskningen.....	115
7	Referenser.....	117

# KAPITEL 1

## INLEDNING OCH DISPOSITION

### 1 Inledning

Skolan är ständigt i fokus i samhällsdebatter. Många är de som har synpunkter på hur skolan ska förbättras. Oavbrutet hörs åsikter om hur låg måluppfyllelsen är och hur den ska höjas. Bland dem som uttalar sig om vad skolan behöver finns pedagogikforskare, skolledare och lärare, men även media, politiker, föräldrar och övriga samhällsmedborgare. Tyvärr hörs sällan de professionella rösterna högst i samhällsdebatten, utan istället är det många utomstående som anser sig veta vad som bör förändras och hur det ska göras.

Rektorer befinner sig i ett konstant korstryck med krav på sig utifrån av diverse intressenter som drar åt olika håll. Alla parterers perspektiv upplevs av dem själva som viktiga och som skolledare finner man ofta svårigheter i försöken att förena de olika kraven och perspektiven. Jag tror att de flesta rektorer brinner för att utveckla skolan och har visioner för det arbetet, men att flera andra arbetsuppgifter konkurrerar om tiden.

Det finns ett stort friutrymme i arbetet med det pedagogiska ledarskapet och skolutvecklingsarbetet. Dessutom finns olika strömningar och skolutvecklingsinriktningar att förhålla sig till. I den evidensbaserade strömningen, som fått allt större inflytande under senare år, ses lärare som forskningskonsumenter som förväntas ta till sig av forskningsresultat för att applicera dem på sin undervisning. Inom den andra strömningen ses lärare istället som forskningsproducenter, och skolutvecklingen har sin grund i lärande och reflektioner som bygger på det vardagliga arbetet på den egna skolan, till exempel i form av Learning/Lesson Studies eller aktionsforskning. Rektor förväntas kombinera, eller prioritera bland, de olika skolutvecklingsinriktningarna. Liksom allt annat arbete i skolan ska utvecklingsarbetet vila på vetenskaplig grund, samtidigt som det bör utgå från verksamhetens egna problem i vardagen. Helst ska det också kombineras med skoleffektivitetsforskningens resultat kring framgångsrik undervisning. Ledarskapet förväntas också distribueras så att de statliga karriärtjänsterna, förstelärarna, används på ett väl genomtänkt sätt i skolutvecklingsarbetet. Jag undrar vilka

skolutvecklingsinriktningar som har påverkat de intervjuade rektorernas skolutvecklingsarbeten och vad styrdokumentens krav på vetenskaplig grund innebär för dem.

Jag, som rektor på en skola, har lagt upp mitt skolutvecklingsarbete på ett sätt och tror att andra rektorer har valt att lägga upp det på liknande, eller helt andra sätt. Trots att jag arbetar i en rektorsgrupp bestående av ett flertal rektorer vet jag inte hur de andra arbetar med skolutveckling i praktiken, eftersom det pedagogiska ledarskapet sällan diskuteras på gemensamma möten. Värdet av det kollegiala lärandet betonas starkt inom skolan idag, men det verkar inte gälla på skolledarnivå, då det på de flesta håll finns en avsaknad av forum och tillfällen för kollegialt lärande och pedagogiska diskussioner skolledare emellan. I tidigare forskning finns inte särskilt mycket konkret kring hur skolutvecklingsarbetet utförs, rent praktiskt, av rektorerna ute i verkligheten. Det övergripande syftet i denna uppsats är att undersöka hur rektorerna ser på skolutvecklingsuppdraget, vilka möjligheter och hinder de uppfattar, samt hur de har lagt upp skolutvecklingsarbetet i praktiken.

## 1.1 Krav på det pedagogiska ledarskapet

I skollagen står det att: ”Det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ska ledas och samordnas av en rektor. Det pedagogiska arbetet vid en förskoleenhet ska ledas och samordnas av en förskolechef. Dessa ska särskilt verka för att utbildningen utvecklas.” (SFS 2010:800, 9 §).

År 2010 granskade Skolinspektionen rektorers ledning av arbetet för att uppnå ökad måluppfyllelse. I granskningsrapporten framhålls att ledarskapet behöver förbättras bland annat genom att:

- Utveckla arbetsformer för att kunna följa upp, utvärdera och ge återkoppling till lärare på den direkta undervisningen. Föra dialog med lärarna om lärande och undervisningens innehåll, metoder och arbetsformer. Initiera och föra samtal på skolan om vad som genererar framgångsrik undervisning. Tillsammans med lärarna kontinuerligt analysera samband mellan skolans resultat, undervisningsmönster, samt elevers utveckling och lärande.
- Forma och främja en sådan kultur i skolan att den inspirerar och stimulerar lärare till delaktighet i förbättringsarbetet. Leda skolans arbete i syfte att stimulera samverkan och kunskapsutbyte mellan enskilda lärare, arbetslag och ämnesgrupper. Göra analyser av skolans utvecklingsbehov kopplat till personalens kompetens och använda kompetensutveckling som en hävstång i förbättringsarbetet (Skolinspektionen, 2010, s. 4).

Två år senare utgav Skolinspektionen ytterligare en rapport på området; *Rektors ledarskap med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. I redogörelsen framkommer att det pedagogiska ledarskapet med utgångspunkt i undervisningen och det praktiska arbetet behöver förbättras genom att rektorn behöver stödja, inspirera och stimulera till lärares eget lärande kring framgångsrik undervisning. För detta arbete behöver rektorn organisera verksamheten så att förutsättningar skapas för utveckling av undervisningen och att skolan präglas av en lärandekultur. Dessutom menar Skolinspektionen att roller och ansvar kring det professionella uppdraget behöver tydliggöras. Detta gäller till exempel rutiner för stöd och vägledning för nyanställda, men Skolinspektionen poängterar att även rektorsrollens uppdrag upplevs otydligt. Utöver ovan nämnda utvecklingspunkter framkommer i rapporten att flera rektorer brister i det systematiska kvalitetsarbetet, främst kring kunskapsuppföljning, analys och prioriteringar för att höja elevresultaten. Skolinspektionen anser att detta är tecken på brister i det pedagogiska ledarskapet och arbetet med att utveckla undervisningen och elevernas lärande. Vidare uttrycker myndigheten att det systematiska kvalitetsarbetet varken har med specialpedagogernas eller elevernas perspektiv. Utöver detta betonas i redogörelsen elevernas rätt till inflytande över lärandet och utbildningen (Skolinspektionen, 2012).

Skolinspektionen uttrycker alltså tydliga och omfattande krav på rektorers pedagogiska ledarskap. Jag undrar om rektorer upplever att de har förutsättningar att uppnå dessa krav, med tanke på rektorsuppdragets komplexitet i form av flertalet vitt skilda uppgifter som konkurrerar om arbetstiden.

I den ovan nämnda skolinspektionsrapporten (2012) kritiseras rektors pedagogiska ledarskap, genom bristerna i uppföljningen och analysen i det systematiska kvalitetsarbetet. Ärlestig (2011b) har kommit fram till att kvalitetsredovisningen på många skolor saknar koppling till det vardagliga arbetet och målen för det.

I denna uppsats undersöker jag rektorernas syn på det pedagogiska ledarskapet inom ramen för skolutvecklingsarbetet, samt hur de lägger upp utvecklingsarbetet i praktiken. Jag önskar också få syn på vilka möjligheter och hinder rektorerna uppfattar för detta arbete. Dessutom har jag förhoppningar om att få en inblick i hur det systematiska kvalitetsarbetet knyts an till övrigt, mer vardagligt, skolutvecklingsarbete. Med det sistnämnda menar jag i denna uppsats det utvecklingsarbete som är en del av det dagliga arbetet och som utvecklar verksamheten, oavsett om det finns med i det systematiska kvalitetsarbetet eller inte. Kan det vara så att

rektors syn på det pedagogiska ledarskapet och skolutvecklingsarbetet, till viss del skiljer sig från Skolinspektionens och Skolverkets syn på desamma?

I min litteraturgenomgång nedan presenteras några olika ledarskapsinriktningar med relevans för skolutveckling. Här, i uppsatsens inledning, funderar jag över om ledarskapet influeras av de olika strömningarna inom skolutveckling. Eller är det kanske tvärtom; att ledarskapet (vilken typ av ledare man är) påverkar vilken av skolutvecklingsinriktningarna man dras till mest.

## **1.2 Uppsatsens disposition och delar**

Denna uppsats är indelad i sex kapitel. I det inledande kapitlet ges en bakgrundsbeskrivning av studien. I kapitel 2 presenteras tidigare forskning om olika skolutvecklingsinriktningar, faktorer som främjar och hindrar skolutveckling, rektors roll i skolutvecklingsarbete och som pedagogisk ledare, samt ledarskapsteorier med koppling till skolutveckling. I kapitel 3 beskrivs syfte, frågeställningar och metod. I kapitel 4 redogörs för resultatet, med beskrivningar av informanternas uppfattningar av det pedagogiska ledarskapet och skolutvecklingsuppdraget, samt de möjligheter och hinder som rektorerna uppfattar i skolutvecklingsarbetet. Dessutom presenteras respondenternas sätt att bedriva skolutvecklingsarbetet och vilka strömningar som ligger till grund för detta, samt hur de ser på kopplingen mellan det mer vardagliga utvecklingsarbetet och det systematiska kvalitetsarbetet. I kapitel 5 knyts resultaten ihop med tidigare forskning och i kapitel 6 finns reflektioner kring resultaten, förslag på framtida forskning, samt tankar om ett eventuellt bidrag till forskningen.

# KAPITEL 2

## TIDIGARE FORSKNING

### 2 Forskningsöversikt

I detta kapitel redogörs för vad forskningslitteraturen skriver om olika skolutvecklingsinriktningar och faktorer som främjar eller hindrar skolutvecklingsarbetet. Utöver detta beskrivs rektors roll och ansvar i skolutvecklingsuppdraget, samt vad det pedagogiska ledarskapet innebär. Vidare presenteras ett antal ledarskapsteorier med koppling till skolutveckling.

#### 2.1 Skolutveckling

I litteraturgenomgångens första del presenteras ett par olika *strömningar* inom skolutvecklingsforskningen, tre *skolutvecklingsinriktningar*, samt tre *dimensioner* i skolutvecklingsarbetet. Dessutom redogörs för olika skolutvecklingsmetoder som hör hemma i de olika inriktningarna. Denna indelning har gjorts utifrån beskrivningar av dem, som idealtyper. Konstruktionen bygger på ett teoretiskt perspektiv, snarare än hur det förhåller sig i praktiken. Den praktiska verkligheten är sannolikt mer komplex och inriktningarna överlappar varandra.

##### 2.1.1 Två strömningar

Carlgren (2010) delar in skolutvecklingsforskningen i två olika strömningar. Den ena, som bygger på forskning *om* skolan, kännetecknas av ett evidensbaserat ”top-down” perspektiv, där skolutveckling bedrivs genom reformer uppifrån. Lärarna ses som forskningskonsumenter som ska ta till sig och tillämpa forskningsresultat. Det har under början av 2015 upprättats ett skolforskningsinstitut, som kan knytas till ”top-down”-strömningen.

En huvuduppgift för den nya myndigheten ska enligt utredningens direktiv vara att arbeta med att systematiskt väga samman och sprida forskningsresultat som kan bidra till ökad kunskap om vetenskapligt väl underbyggda och effektiva metoder och arbetssätt i skolväsendet (SOU U 2014:02).

Den andra strömningen, med forskning *i* skolan, har ett ”bottom-up”-förhållningssätt som innefattar praktikutvecklande ansatser, med utgångspunkt i den egna verkligheten i

utvecklingsarbetet. I detta perspektiv ses lärarna istället som forskningsproducenter, genom att de är delaktiga i utvecklingsarbetet och studerar och reflekterar över den egna praktiken. De olika forskningsinriktningarna Lesson/Learning Studies och aktionsforskning har sin grund i denna inriktning.

Enligt Carlgren (2010) har traditionell pedagogisk forskning sällan utgått från verkliga problem och frågor i skolans vardagliga arbete, vilket medfört att resultaten inte upplevts relevanta av lärarna och därmed inte heller påverkat undervisningen. Under det senaste decenniet har forskningen dock börjat involvera lärarna i större utsträckning.

### **2.1.2 Tre inriktningar**

Scherp (2013) menar att skolutveckling kan ses ur flera olika perspektiv och delar in skolutvecklingsforskningen i tre inriktningar; *skolutveckling*, *skolförbättring* och *skoleffektivitet*. Han framhåller att det förstnämnda begreppet är mer komplicerat, eftersom det både används som övergripande begrepp för kvalitetshöjande arbete och som ett uttryck för en av inriktningarna. Skoleffektivitetsforskningen handlar om ”forskning om framgångsrika skolor” och vad som är karaktäriserande för dessa. I denna inriktning fokuseras på slutresultatet. De övriga två; skolutveckling och skolförbättring är närbesläktade. I dessa båda fokuseras istället på utvecklingsprocessen och hur kvaliteten i elevernas kunskapsbildning kan höjas, oavsett nuvarande resultat (Scherp, 2013).

### **2.1.3 Skolutvecklingsdimensioner**

Holmström (2007, enligt Ludvigsson, 2009) anser att skolutvecklingsarbete handlar om tre delar, nämligen "rektorsdimensionen (utmanande ledarskap), lärardimensionen (reflekterande praktiken) och organisationsdimensionen (en lärande organisation)" (s.20). Skolledaren har en viktig uppgift i att leda utvecklingen av skolans verksamhet. I den uppgiften ingår bland annat framförande av visioner, initiativtagande och utmanande av invanda föreställningar. Skolledaren ska, tillsammans med lärarna, utveckla skolans mål, samt reflektera över metoder och sätt att arbeta. Lärare som reflekterande praktiker ska kunna kombinera praktik och teori och utifrån den praktiska verkligheten definiera ett problem, analysera det och hitta lösningar på det. Den tredje delen handlar om att skolan måste vara en lärande organisation om utveckling ska kunna ske. Signifikativt för lärande organisationer är att deltagarna kan ta till sig och skapa nya kunskaper på egen hand och att deltagarna samarbetar och för en dialog med varandra (Ludvigsson, 2009).

## 2.2 Skolutvecklingsinriktningar inom ”bottom-up”-strömningen

Skolutvecklings- och skolförbättringsinriktningen, som har utgångspunkt i den egna praktiken skulle kunna kopplas till ”bottom-up”-strömningen. Nedan följer ett antal skolutvecklingsinriktningar med grund i denna strömning. Dessa är skolförbättring, problem-/lärandebaserad skolutveckling, Learning Study och aktionsforskning. Dessutom presenteras begreppen lärande organisation och reflekterande praktiker i denna strömning.

### 2.2.1 Skolförbättring

Blossing använder sig av begreppet skolförbättring. Han menar att förbättringsarbete kan delas in i fyra faser: *initiering*, *implementering*, *institutionalisering* och *spridning*. I initieringsfasen arbetas förståelsen av det nya fram och idéerna prövas praktiskt. Denna fas tar ca 1-2 år. Därefter övergår förbättringsarbetet i implementeringsfasen, då erfarenhetsutbyte kring hur det fungerar praktiskt sker. Här är det viktigt att behålla uppmärksamheten på projektet, så det inte tappas för andra, nya projekt. I denna fas krävs uthållighet, långsiktighet och systematik från lärare och skolledare, i ca 3-5 år, så institutionaliseringen nås, då arbetet har blivit rutin. För att nå den fjärde fasen, spridningen, gäller det att erfarenheterna dokumenteras, för att främja lärandet kring förbättringsarbetet (Blossing, 2008).

Fem till åtta år tar det att förbättra har forskningen visat, enligt Blossing. Han menar att skolor har många krav på sig, vilket medför en risk att utvecklingsprojekten staplas på varandra. Blossing tipsar därför om att, istället för att titta utåt, vända blicken inåt mot det som man ägnat sin utvecklingskraft åt och använda det arbetet som en grund för det långsiktiga utvecklingsarbetet. I likhet med många andra forskare (t.ex. Scherp, 2009, Timperley, 2013) betonar Blossing (2008) vikten av att, som ledare delta i förbättringsarbetet, men han anser dessutom att ledaren bör ställa krav på utveckling. När det gäller de pedagogiska utvecklingskraven menar han att verksamhetsbesök ska göras och sedan diskuteras utifrån arbetssätt och innehåll.

Både lärare och skolledning behöver känna till hur skolans kultur kan variera och förbättras. För att lyckas driva utvecklingsarbete till institutionalisering krävs samarbete och kollegialitet. En samarbetande skola kännetecknas av lärareffektivitet och starkt lärar-engagemang där pedagogerna samverkar kring undervisningsproblem, fokuserar på lärande och att lösa problem som uppstår, samt har ett utvecklingsinriktat ledarskap som tar ut och



befäster målinriktningen för skolan. Den här typen av skolkultur har god inverkan på undervisning, yrkesutveckling och förbättringsarbete (Blossing, 2008, Hargreaves, 1998).

Förbättringsledarskap handlar alltså inte om en enskild ledare, utan om en ”kollektiv arbetsorganisation”, ett gott samarbete mellan skolledare, lärare och elever. Blossing (2008) understryker dock att den kollektiva organisationen inte har någon lång historia i skolans värld, som under lång tid snarare präglats av solitärt arbete.

### **2.2.2 Problem-/lärandebaserad skolutveckling**

Som tidigare nämnts är skolförbättring och skolutveckling nära besläktade och handlar i mångt och mycket om ett kollektivt arbete och lärande. Scherp (2009) utgår från begreppet *problembaserad skolutveckling* (PBS), vilket innebär att skolutvecklingsarbetet grundas i vardagsfrågor och handlar om, för lärarna och skolledaren, att lösa den typ av vardagliga problem och dilemman man möter när man jobbar med barns/ungdomars lärande. Det kan också röra sig om problem som uppstår när något inte fungerar tillfredsställande. Scherp (2003, 2009, 2013) menar att verksamhetens kvalitet är avhängigt sättet att lösa problem på. Scherp anser också (i likhet med många andra forskare, bland annat några av de tidigare nämnda) att rektorer upplever att många olika uppgifter tar tid från det pedagogiska ledarskapet. Scherp (2013) anser att det är just arbetet med de vardagsproblemen som utgör det pedagogiska ledarskapet, eftersom hanteringen av dessa problem och störningar påverkar kvaliteten i elevernas utveckling och kunskapsbildning.

Eftersom lärares lärande utgör en grund i skolutveckling anser Scherp (2009, 2013) att grupprocesser bör skapas, där lärandet blir gemensamt och involverar alla medarbetare och man tillsammans fokuserar på och sätter ord på det som lärts och erfärs. Möten och samverkan är centralt för lärares utveckling, eftersom deltagarna då medvetandegörs om sina antaganden och egna förståelser genom gemensamt reflektionsarbete. I en lärande organisation utgår medarbetarna från dagliga erfarenheter och förståelsen av uppdraget och samtalen handlar om lärdomar kring lärande och undervisning.

Lärdomar som man själv varit medskapande till omsätts i högre grad i handling än kunskaper som man tillägnat sig genom att lyssna till andras slutsatser. Skolutveckling är ett resultat av gemensam systematisk kunskapsbildning där var och en bidrar med sina viktigaste slutsatser och lärdomar om hur man kan skapa så berikande lär- och utvecklingsmiljöer som möjligt för barnen, varefter man söker mönster i dessa olika bidrag som grund för gemensam ny kunskapsbildning (Scherp, 2013, s. 32).

För att fördjupa den professionella lärprocessen ytterligare, kopplas lärdomarna till vetenskapen. Scherp framhåller att det är lärandet, snarare än görandet som ska vara i fokus. Han är kritisk till att Skolverkets och Skolinspektionens modeller för det systematiska kvalitetsarbetet tvärtemot lägger fokus på görandet, inte lärandet (Scherp, 2013).

Precis som Scherp betonar den Nyzeeländska forskaren Timperley (2013) vikten av det professionella gemensamma lärandet och värdet av att utgå från specifika problem utifrån verkligheten. Hon anser att elevernas lärande ska vara i centrum för det professionella lärandet, eftersom det utgör grunden för vad som ska förändras. Expertkunskap, allmänna lärdomar och tips på lösningar som saknar anknytning till de reella behoven ger inte någon varaktig förbättring, utan man bör istället satsa på lärprocesser där lärare lär tillsammans. Timperley (2013) menar att pedagogisk kompetens inte byggs av kurser, konferenser eller seminarier, utan att en kollektiv kompetens byggs av vardaglig medarbetarinteraktion. Skolledares ledning av skolutvecklingsarbete handlar därför om att skapa förutsättningar för lärares vardagliga lärande, anser Timperley.

Även Darling-Hammond och McLaughlin (2011) framhåller att frågorna i skolutvecklingsarbetet ska drivas av lärarna, utgå från deras kontext och baseras på lärarnas egna frågeställningar och reflektioner. Utvecklingen ska genomsyras av samarbete och en ”dela-kultur” där medarbetarna delar med sig av erfarenheter och kunskap och hjälps åt att tillsammans lösa problem. Skolkulturen måste ge möjlighet till professionell dialog, eftersom en lärande organisation är viktigt för att kunna nå utveckling.

Timperley presenterar en ”undersökande och kunskapsbildande cykel” (Timperley, 2013, s. 45). I den utgår det professionella lärandet från elevernas behov, eftersom det primära syftet med lärarnas lärande och utvecklingsarbetet är att förändra undervisningsmetoderna så att elevernas resultat förbättras, både vad gäller lärandet, engagemanget och välbefinnandet. Nästkommande delar i cykeln handlar om att undersöka vilka färdigheter lärare behöver utveckla för att kunna möta elevernas behov, samt att engagera sig i professionellt lärande för att fördjupa sina kunskaper inom dessa områden. Den sista dimensionen i cykeln handlar om att kontrollera resultatet, för att få syn på vad som förändrats i undervisningen och i resultaten som låg till grund för utvecklingsarbetet (Timperley, 2013).

### **2.2.3 Learning Study**

Inom Learning Study arbetar pedagogerna också tillsammans i kollegiet med utveckling av den egna praktiken. Tillvägagångssättet har inspirerats av den japanska metoden Lesson Study, där lärare (sedan hundra år tillbaka) arbetar kollegialt med att utveckla undervisningen genom att presentera, och hålla i, ett lektionsupplägg för kollegorna, varefter man diskuterar hur det gick och om målen uppnåddes. Utifrån dessa diskussioner kan sedan lektionen förbättras. I den svenskutvecklade Learning Study fokuseras också på undervisningen, men utifrån ett specifikt kunskapsinnehåll (Kornhall, 2014).

I en Learning Study arbetar man i en grupp på 3-5 lärare, vilka bestämmer ett läroobjekt, till exempel i form av ett begrepp eller en förståelse i ett ämne. Tillsammans planerar lärarna upp en lektion för att utveckla elevernas kunskap om läroobjektet. Därefter görs ett "för-test" med eleverna innan man sedan håller lektionen, som dessutom filmas, och efter det görs ett "efter-test". Sedan samlas pedagogerna för diskussion, vilken grundas på för- och eftertesterna, samt lektionsfilmen. Deltagarna diskuterar om syftet nåddes och varför i så fall, samt vad som gick bra. Genom testerna framkommer om kunskaperna ökat, och i filmen kan relevanta skeenden under lektionens gång bli synliga. Den gemensamma analysen avslutas med eventuella ändringar i upplägget, varpå nästa lärare håller samma lektion i nästa (parallell)klass. Därefter görs samma typ av analysarbete (Kornhall, 2014).

Det är en metod som ger lärarna möjlighet att tillsammans utveckla sin didaktiska kompetens tillsammans med kollegor i klassrummet. Det är ett kraftfullt sätt att öka den professionella kompetensen och en metod för att i linje med skollagen bygga undervisningen inte bara på vetenskap utan också på beprövad erfarenhet. Den beprövade erfarenheten uppstår på grund av det systematiska upplägget och eftersom man dokumenterar vad man gör (Kornhall, 2014, s. 57)

Kornhall (2014) menar att en stor vinst med Learning Study brukar vara att lärarnas yrkesstolthet ökar genom att de inser vikten av deras egen roll och att sättet att undervisa kan vara avgörande.

### **2.2.4 Aktionsforskning och aktionslärande**

Även aktionsforskningen har sin grund i praktiken och innebär ett samarbete mellan forskare och praktiker, vilka tillsammans arbetar för att åstadkomma förändring. Deras olika perspektiv och kompetenser kompletterar varandra genom att forskaren bidrar med teoretiska kunskaper och analysverktyg, medan praktikern har kunskapen om den specifika

verksamheten. Målet är att utveckla verksamheten och samtidigt lära sig om förändringsprocessen och vad som sker under tiden. I aktionsforskningen utgår man från den egna vardagen och praktikerna ställer själv frågorna utifrån sina behov. Aktionsforskningen ses därför ur ett ”bottom-up”-perspektiv (Rönnerman, 2004).

Rönnerman (1998) yttrar att det är praktikern som styr över arbetet. För att uppnå ett lärande är reflektionen betydelsefull. Tankar och idéer kan skrivas ner, men behöver också diskuteras med kollegor. Rönnerman presenterar aktionsforskningsprocessens olika steg:

- Planera
- Agera
- Observera
- Reflektera

I det första steget analyserar praktikern problem från verksamheten och försöker förstå dem, för att sedan göra en förbättringsplan. I det andra steget prövas handlingsplanen i verksamheten. Det tredje steget innefattar observationer av händelser och innebär ett ihopsamlade av information kring hur det går, för att kunna utläsa om en förbättring skett eller inte. Det sista steget handlar om att reflektera över resultaten och fundera över vilka förändringar som skett och hur de ska tolkas. Detta resulterar ofta i en ny plan och nya aktioner (Rönnerman, 1998).

”Aktionslärande är aktionsforskningens lillebror” (Tiller, 1999, s. 51) och handlar om en systematisk process för lärande och reflektion (Tiller, 1999) där man drar lärdomar av och i det vardagliga arbetet genom att utgå från det egna utvecklingsbehovet (Söderström, 2004).

Vidare beskriver Tiller att aktionslärandet ”handlar om att förstå det man upplever, förstå sig själv och få upp ögonen för det som befinner sig på djupet. Det handlar om att utmana sig själv på ett grundläggande sätt” (Tiller, 1999, s. 65).

Tiller (1999) menar att begreppet aktionslärande skulle kunna användas i skolan för arbetet som lärare och skolledare bedriver tillsammans i vardagen och aktionsforskning när forskare bedriver forskning i skolan, ihop med lärare och skolledare.

## 2.2.5 Lärande organisation

”En lärande organisation kännetecknas av en inriktning på utveckling, förnyelse och förändring” (Maltén, 2000, s. 165). Detta innebär att en lärande organisation ständigt utvecklas och därför kräver (politiska) ledare som inspirerar och ger självförtroende och tillit. Det spelar ingen roll hur fina och genomarbetade måldokument som presenteras av politikerna om de inte formulerats i samförstånd med medarbetarna. Dessutom måste ett tillåtande klimat råda, så medarbetarna har möjlighet att prova sig fram och tillåts göra misstag. I ett framgångsrikt ledarskap lyckas chefen entusiasmera och få medarbetarna att vilja medverka i intentionerna (Maltén, 2000).

Hattie (2009) anser att skolledare har i uppgift att skapa ett klimat där lärare diskuterar undervisning, kunskap och förståelse och där alla känner sig trygga att lära och vågar se och lyfta misstagen, för att kunna lära sig av dem.

Scherp och Scherp (2007) uttrycker sig på följande sätt:

Den lärande organisationen, där decentralisering, delaktighet och utökat ansvar för det egna lärandet är några utmärkande drag, skulle även kunna vara den organisations- och ledningsfilosofi, som ger skolorna en högre beredskap och bättre förutsättningar att hantera de pedagogiska utmaningar som de ställs inför. I den lärande organisationen är skolledarens viktigaste uppgifter att skapa en fördjupad förståelse av uppdraget hos medarbetarna, att utveckla en gemensam vision för arbetet samt att garantera kvaliteten i den pedagogiska verksamheten genom att leda det gemensamma lärandet om hur man ska kunna förverkliga uppdraget och visionen (Scherp & Scherp, 2007, s. 48)

Att hålla igång lärandeprocessen och inte slå sig till ro, utan ständigt hitta motivation och möjlighet att utvecklas och förnya sig är av stor vikt i en lärande organisation. (Alexandersson, 1994). Scherp och Scherp (2007) menar att det är viktigt att lärandet är gemensamt och innefattar alla, så det inte stannar vid ett individuellt lärande hos några få medarbetare. För att nå dit krävs ett skapande av grupprocesser där personalen tillsammans lär och sedan tydliggör och lyfter lärdomarna.

Alexandersson (1994), Maltén (2000), samt Scherp och Scherp (2007) betonar alla reflektionens betydelse. De sistnämnda uttrycker att det är genom reflektion som man kan bli medveten om den egna förståelsen och sina egna antaganden.

I en lärande organisation betonas vikten av lärares lärande och förutsättningar skapas därför för lärarnas samarbete i form av samtal kring erfarenheter och förståelse kring undervisning och lärande. Arbetslagen ses som lärlag där alla tar ansvar för allas lärande (Scherp & Scherp, 2007).

### **2.2.6 Reflekerande praktiker**

Många forskare, bland annat Handal och Lauvås (2000), samt Darling-Hammond och McLaughlin (2011), är överens om vikten av att koppla ihop teori och praktik. För att kunna utveckla sin praktik måste man sätta ord på den, anser Handal och Lauvås (2000) Det medför dessutom en ökad insikt och förståelse och därigenom också en förbättrad förmåga att medvetet välja olika undervisningsstrategier. Darling-Hammond och McLaughlin (2011) har undersökt lärarens roll som både *lärande* och *lärare*, samt nya metoder för professionell utveckling, och menar att framgång i skolan hänger på huruvida lärare kan lära sig nya förmågor och omdefiniera lärande, samt ändra på invanda vanor och föreställningar och se nya metoder ur elevernas perspektiv. De anser att lärare behöver stöd i att reflektera över sitt praktiska arbete och tillämpa nya kunskaper i sin egen verksamhet, samt att lärare dessutom behöver ges möjligheter att:

- dela kunskap
- diskutera vad de vill lära sig
- koppla nya metoder och strategier till sin egen verksamhet

Även Hargreaves och Fullan (2013) framhåller betydelsen av att reflektera över sin undervisning, bland annat genom att själv ifrågasätta vad man gör, behålla en vetgirighet och satsa på det professionella kapitalet.

## **2.3 Skolutvecklingsinriktningar inom ”top-down”-strömningen**

Som tidigare beskrivits har den andra strömningen ett ”top-down”-perspektiv, där skolutveckling bedrivs genom reformer uppifrån. Skoleffektivitetsforskningen har sin grund i denna inriktning och innebär en utgångspunkt i forskningsresultat kring framgångsfaktorer, som sedan tillämpas i den egna verksamheten.

### 2.3.1 Framgångsrika skolor som grund för skolutveckling

Höög (2011) menar att skoldebatten har kommit att handla mer om skolornas resultat i form av målpuppfyllelse och meritvärden än tidigare. Han anser att Skolverkets tillhandahållande av meritvärden, medias publiceringar av skoljämförelser, Skolinspektionens ökade roll, samt tydliggörandet av skolans mål- och resultatstyrning bland annat i den statliga rektorsutbildningen är faktorer som ligger bakom denna fokusförflyttning. Vidare påpekar Höög vikten av att mäta även skolans sociala mål som komplement till kunskapsmålen och att en skola måste uppnå båda delarna för att kunna betraktas som en framgångsrik skola (Ibid.).

Grosin (2003) skriver om vad som generellt är utmärkande för framgångsrika skolor. Han menar att det sociala och pedagogiska klimatet, bland annat i form av förväntningar och normer i stor utsträckning påverkar elevernas resultat. I internationell forskning (ex. Coleman, 1966, Mortimore, 1988, Rutter, 1979 m.fl.) har man, enligt Grosin (2003), kommit fram till att följande punkter är utmärkande för det pedagogiska och sociala klimatet i framgångsrika skolor:

- ett tydligt och pedagogiskt skolledarskap med fokus på kunskapsmålen
- samarbete lärare emellan om undervisning och mål
- höga förväntningar på eleverna, positiva relationer mellan elever och lärare
- tydlighet kring rättigheter och skyldigheter i socialt umgänge
- bra arbete uppmuntras och belönas
- flexibilitet kring pedagogiska metoder
- kontinuerlig kunskapsutvärdering och uppföljning (Grosin, 2003, se även Scherp, 2013).

I en kvalitativ uppföljning av de framgångsrika skolorna visade sig tre egenskaper vara utmärkande. Den första handlade om de sociala spelreglerna. Personalen hade en samsyn kring reglerna och var konsekventa i dessa. Istället för att försöka styra med straff, belönades goda prestationer och närvaro. Den andra aspekten handlade om att kunskapsmålen prioriterades genom att all personal såg undervisning och inläring som skolans främsta uppdrag. Den tredje delen rörde elevernas studiemiljö, vilken utgjordes av ett elevfokuserat arbetssätt med varmt, kreativt och positivt klimat där eleverna kände sig sedda (Grosin, 2003).

Rektor visade sig påverka i stor utsträckning genom ett pedagogiskt och didaktiskt ledarskap (Mortimore m.fl., 1988, Bamberg & Andrews, 1991, i Grosin 2003). På de framgångsrika

skolorna var rektorer bland annat synliga i skolan och deltog i pedagogiska samtal, samt uppmärksammade och hade förväntningar på elevernas resultat.

Scherp (2013) anser att det har visat sig svårt att överföra resultatet från framgångsskolor till skolor med lägre resultat på grund av att kontexten spelar stor roll för resultatet. Han påpekar dessutom vikten av att få med sig alla i förändringsidén. Medarbetare med andra uppfattningar kan annars utgöra bromsklossar i implementeringsarbetet.

### **2.3.2 Framgångsrik undervisning**

Som tidigare nämnts (i inledningen) anser Skolinspektionen att det praktiska skolutvecklingsarbetet behöver förbättras genom att rektorer bör stödja och inspirera lärare till eget lärande kring framgångsrik undervisning. Med tanke på detta och i anslutning till forskningen om framgångsrika skolor kan det vara på sin plats att även lyfta vad lyckad undervisning anses vara, eftersom en utveckling av undervisningen är skolutvecklingens huvudsakliga mål, men också för att flera likheter skulle kunna urskiljas mellan framgångsfaktorerna i undervisningen med det som lyfts som välfungerande strategier även för skolutvecklingsarbete. I boken *Utmärkt undervisning* skiljer Håkansson och Sundberg (2012) mellan *god* och *framgångsrik* undervisning. De menar att det förstnämnda sker enligt mål som kan försvaras moraliskt och etiskt, medan det senare handlar om i vilken grad lärande sker, utifrån målet med undervisningen. God och framgångsrik undervisning blir sammantaget *kvalitativt god undervisning*, vilket också kommer att vara det begrepp jag använder framöver i denna uppsats.

Håkansson och Sundberg poängterar att undervisning alltid innebär ett samspel mellan villkor, processer och resultat, men bedömer samtidigt att den undervisningsfaktor som har störst betydelse för lärandet är interaktionen mellan lärare och elev, samt elever emellan.

Vidare framhåller författarna att god kvalitet i undervisningen aldrig kan handla om en speciell metod eller koncept, utan är mångdimensionell. Den goda kvaliteten ”uppstår genom ett samspel mellan logiska, intellektuella (innehållsliga), didaktiska (undervisningsmässiga) och moraliska (värdemässiga) ställningstaganden i den konkreta undervisningssituationen” (Håkansson och Sundberg, 2012, s. 55).



Alexander (2010, i Håkansson & Sundberg, 2012) utgår från dialogisk undervisning, där undervisningen handlar om samtalets möjligheter och nämner fem dimensioner i vad som utgör kvalitativt god undervisning;

*Kollektiv dimension*, lärandeuppgifter görs gemensamt av lärare och elever.

*Ömsesidig dimension*, innebär en interaktion mellan lärare och elever, där man lyssnar och delar idéer och formar undervisningen utifrån elevernas tankar och frågor.

*Stödjande dimension*, alla vågar svara på frågor, och framföra idéer och kan säga till när man inte förstår och man hjälper varandra att förstå tillsammans.

*Målinriktad dimension* där lärare med pedagogiska mål framför sig planerar och styr kommunikationen i klassrummet.

*Kumulativ dimension* där elever och lärare bygger på varandras idéer, vilket leder till lärande.

Annan forskning har, enligt Håkansson & Sundberg (2012), dessutom visat att eleverna bör veta om kraven på handling, känna utmaning och ha den motivation som behövs, samt vara medvetna om egna vanor och lärandeförmågor.

Tillsammans har forskare kommit fram till följande generella principer för kvalitativt god undervisning:

- ett stöttande och vårdande klassrumsklimat
- strukturerat innehåll riktat mot lärande
- tydligt förklarad undervisningsinnehåll
- reflekterande samtal
- praktisk övning och användning av det inlärd
- lärares stöd och instruktion
- formella och informella bedömningsmetoder
- förväntningar på studieprestationer
- elevers förståelse för vad undervisningen går ut på (Håkansson & Sundberg, 2012)

Utöver dessa principer behöver lärare besitta olika kompetenser för att nå en framgångsrik undervisning. Enligt Håkansson och Sundberg (2012) är tre sådana som har stark koppling till elevers lärande:

1. *Relationell kompetens* där läraren är stöttande och motiverande och tar hänsyn till olika nivåer och kapacitet. De goda relationerna är baserade på att läraren "visar respekt, tolerans, empati och intresse" (Håkansson & Sundberg, 2012, s. 188). Läraren utgår från att eleverna har förmåga att lära och att de har individuella lärstilar.

2. *Ledarkompetensen* grundar sig i lärarens förmåga att befästa regler i klassrummet. En lärare med ledarkompetens formulerar tydliga regler i början av undervisningen och då tas gradvis sättet att formulera reglerna och hålla fast vid dem över av eleverna. En sådan lärare låter eleverna vara med i struktureringen och valet av aktiviteter och ser till att det är god ordning. Läraren startar och slutar lektionerna i rätt tid och byter aktivitet på ett bra sätt. Hon bedriver en effektiv undervisning som hänger ihop med och leder till progression utifrån tidigare undervisningsmaterial, vilket leder till att eleverna presterar bättre. Läraren hjälper eleverna att fokusera på viktiga delar i kursplanen med uppföljningar av tidigare genomgångar och upprepande av viktiga principer inom ämnesområdena.

3. En duktig lärares handlingar bygger även på *didaktisk kompetens*. Det kräver goda ämneskunskaper som gör att hon litar på sin förmåga och effektivitet i ämnet och inte blir låst till ett läromedel, utan använder varierat material. En lärare med god didaktisk kompetens utmanar även eleverna mer abstrakt. Hon kan också formulera tydliga lärandemål både för en lektion och hela kursen.

För att vara en professionell lärare och för att nå en framgångsrik undervisning är alla dessa tre kompetenser viktiga (Håkansson & Sundberg, 2012).

### **2.3.3 Vetenskaplig grund och evidensbaserad**

All verksamhet i skolan ska, enligt skollagen, "vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet" (SFS 2010:800, 5 §). När det kommer till skolutvecklingsarbetet, menar Scherp (2013), att detta tolkas som att lärare och skolledare ska utgå från forskningsresultat och sedan realisera och omsätta dem i den egna praktiken. Detta överensstämmer med forskningen om framgångsrika skolor. Scherp poängterar dock att resultat i skolan är beroende av många olika faktorer, vilket försvårar möjligheterna att överföra forskningsresultat till den egna

verksamheten. Lärare och skolledare tvingas ta hänsyn till en komplex helhet i varje situation. Scherp påstår också att kravet på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är problematiskt eftersom det hindrar från att pröva nytt. Den forskning som gjorts har utgått från sådant som redan har hänt och ger således kunskap om förbättringar inom den verksamhet som redan finns, medan Scherp (2013, s. 30) anser att:

Om framtiden kräver mer genomgripande och gränsöverskridande innovationer kan kraven på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet bli ett hinder eftersom det inte finns någon befintlig empiri eller beprövad erfarenhet från framtiden. Den har ju ännu inte inträffat. Vi måste kunna gå utanför dessa ramar om vi ska kunna skapa något nytt. Einstein lär ha sagt att vi behöver nya sätt att tänka för att lösa problem som orsakats av gamla sätt att tänka.

Hörnqvist (2014) betonar också svårigheterna i att föra över forskningsresultat till en annan kontext. Som exempel lyfter hon olika forskares (bl.a. Sjøberg, 2012 och Snook, m.fl. 2009) kritik mot Hatties mycket omtalade studie *Visible Learning* (2009), vilken många i dagens skolsverige refererar till och utgår från. Hörnqvist menar att det är svårt att värdera studiernas kvalitet, men också att det handlar om kvantitativa undersökningar där elevernas resultat mätts på olika sätt genom test och prov, utan beaktande av elevers ålder eller ämnen. Dessutom påpekar hon att studierna är gjorda i engelskspråkiga länder och menar att ovan nämnda forskare:

hävdar att John Hattie ger en förenklad bild, där han bortser från komplexiteten i klassrummen, liksom de historiska, kulturella och sociala sammanhang inom vilka lärande sker. Det saknas resultat som visar på elevernas inställning till lärande, deras engagemang, intresse och motivation. Med tanke på att styrdokumentet ser olika ut i olika länder så saknas även den aspekten. (Hörnqvist, 2014, s. 204)

Utifrån detta anser Hörnqvist (2014) att forskningsresultat måste granskas kritiskt innan de kan överföras till den egna verksamheten. Hon menar att rektorer och lärare bör läsa forskning och därefter tillsammans kritisk granska resultaten, för att därefter kunna värdera dem och eventuellt realisera dem i den egna praktiken.

Även Carlgren (2010) är kritisk till evidensbaserad utbildning, eftersom hon anser att denna grundas i forskning ”om”, istället för ”i” utbildning, vilket leder till slutsatser om villkoren och förutsättningarna, snarare än om undervisningen. Det gör att forskningen inte upplevs användbar för lärare. ”Det är som om den medicinska forskningen skulle handla om läkare och sjukhusaktiviteter snarare än om patienter och sjukdomar”, menar Carlgren (2010, s. 302).

Kornhall (2014) däremot anser att skollagens krav på vetenskap och beprövad erfarenhet är positivt, eftersom han anser att det stärker lärarnas professionalism och visar på en tillit kring att lärarna själva är de som är experter på undervisningen och har förmågan att avgöra om den vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

### **2.3.4 Systematiskt kvalitetsarbete**

Det systematiska kvalitetsarbetet har i denna uppsats placerats med koppling till ”top-down”-perspektivet, eftersom detta är reglerat i styrdokumentet, både gällande ansvaret för det och hur det ska utföras. I Skolverkets allmänna råd om *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet* står det att skolans resultat, i förhållande till de nationella målen, kontinuerligt och systematiskt ska följas upp och analyseras. Utifrån det ska sedan utbildningen planeras och utvecklas. Genom det systematiska utvecklingsarbetet identifieras skolans utvecklingsområden för att nå ökad måluppfyllelse (Skolverket, 2012).

Kvalitetsarbetets syfte är att utbildningens nationella mål ska uppnås, men även att skapa delaktighet kring måluppfyllelsearbetet. Utöver de nationella målen kan skolan dessutom sätta upp egna mål, så länge de inte strider mot de nationella. Utvecklingsarbetet måste ses som en del av det dagliga arbetet, för att det ska få effekt (Skolverket, 2012).

Håkansson (2013) framhåller att själva poängen med det systematiska kvalitetsarbetets analyser är att få kunskap om förbättringsområden som bör ligga till grund för skolans utvecklingsarbete. Kornhall (2014) uttrycker att ”grunden i allt systematiskt kvalitetsarbete är ju att man försöker åtgärda en observerad brist” (s. 47).

Även Ärlestig (2011b) beskriver det systematiska kvalitetsarbetet betydelse för skolutvecklingsarbetet och menar att den ökade mängden statistik som framkommer i kvalitetsmätningar utgör ett stöd för det lokala kvalitetsarbetet och i förlängningen också skolutvecklingen. Syftet med kvalitetsredovisningen är att skapa underlag till skolans eget utvecklingsarbete.

Björkman (2011) påstår att kvalitetsredovisningar används som utvecklingsredskap i framgångsrika skolor. I Ärlestigs (2011b) undersökning framkommer dock att kvalitetsredovisningen på flera skolor ”ses som en fristående uppgift, som inte hänger ihop med mål, klassrumsarbete, resultat och skolutveckling” (Ärlestig, 2011b, s. 182). Dessutom verkar många lärare inte se syftet och nyttan med kvalitetsredovisningen.

För att kvalitetsredovisningen ska vara till nytta behöver lärarna vara delaktiga och den bör användas som en del av det större kvalitetsarbetet och på så sätt ligga till grund för skolutvecklingsarbetet. Dessutom behöver den kopplas till klassrumsarbetet. Rektor har en viktig uppgift i analysen av resultaten i utvärderingarna, så att de kan återkopplas till det vardagliga klassrumsarbetet och på det sättet känns meningsfullt för lärarna (Ärlestig, 2011b).

## **2.4 Faktorer som möjliggör för skolutveckling**

Nedan presenteras aspekter som främjar skolutveckling. Exempel på sådana är motivation, professionalism, kommunikation och förståelse, men det kan också handla om skolkulturer och hur ledarskapet fördelas, samt hur det pedagogiska friutrymmet tas tillvara.

### **2.4.1 Motivation**

”Förändringar i klassrummet är det enda som skapar positiv skolutveckling. För att skolan ska utvecklas och bli bättre är det centralt att något förändras i de flesta och helst alla klassrum. Det innebär att lärare ska göra något annorlunda i alla klassrum” (Kornhall, 2014, s. 33). Eftersom lärarnas motivation till förändringsarbete är den viktigaste faktorn måste allt börja med lärarnas vilja att förändra och sedan få dem att förstå och acceptera förändringarna (Kornhall, 2014).

Precis som Blossing (2008) anser Kornhall (2014) att skolutveckling tar tid och måste få göra det. Skolutveckling handlar om skapande av nya tanke- och arbetssätt, vilket kräver tid för reflektioner och diskussioner, men också att man får pröva sig fram i arbetet med att hitta nya metoder och vanor (Ibid.).

Kornhall (2014) är kritisk till marknadstänket i svensk skola, där det satsas på ”de bästa lärarna” i tron om att skolan ska bli bättre. Han menar att vi måste värna om de lärare vi har, då det inte finns några andra. Av den orsaken att skolan inte är någon konsumtionsmarknad menar han dessutom att det rådande sättet att publicera skolors resultat i media och på hemsidor i hopp om att främja kvaliteten, istället riskerar att skada skolan.

Kornhall (2014) kritiserar även det faktum att det under de senare åren införts ekonomiska incitament i hopp om att skapa bättre lärare (jämför med förstelärarreformen). Forskning har kommit fram till att ekonomisk drivkraft inom komplicerade yrken i många fall är kontraproduktivt. Lärare har valt yrket för att få arbeta med unga och för att få hjälpa dem att

utvecklas. Den största motivationen för lärare har visat sig vara ”upplevelsen att göra skillnad” (Kornhall, 2014, s. 39) och känslan av att göra nytta i ett meningsfullt jobb, inte att tjäna pengar eller bli bäst. För att kunna sporra lärare att utveckla undervisningen måste detta begripas och lärarna mötas med respekt för deras profession och ofta komplicerade uppgift och istället motiveras med sådant som är betydelsefullt för dem, nämligen att de ska se att det påverkar elevernas lärande i positiv riktning.

Tiller (1999) påpekar att det talats om lärande organisationer och vikten av samarbete och kollektivitet, samtidigt som man infört inspektörer och individuell lönesättning, vilket medfört en risk för ökad konkurrens och splittring, samt risk att försämra lärares och skolledares självbild. Tiller anser att inga planer och inspektioner sedan kan kompensera för brister som uppkommit som följer av insatserna.

#### **2.4.2 Professionalism**

Konsultföretaget McKinsey framförde år 2012, enligt Kornhall (2014) att Sverige måste höja läraryrkets status, förbättra både lön och arbetsvillkor för lärare, skapa karriärmöjligheter, samt ge förutsättningar för lärare att gemensamt utveckla undervisningen. Trots att Kornhall påpekar att ekonomiskt incitament inte är av största vikt för lärare håller han med om att lönefrågan är en avgörande fråga för att få begåvade unga att välja läraryrket. Dessutom betonar författaren att lärare och rektorer måste ges bättre förutsättningar att arbeta tillsammans, för att utveckla både undervisningen och den personliga yrkesrollen. Då det är lärarens arbete i klassrummet som påverkar elevernas lärande är lärarnas motivation och kompetens det centrala för att åstadkomma förbättring (Ibid.).

Lärares professionalism måste återerövas. Det kan göras genom förbättrade förutsättningar och stöd, men också genom legitimationskravet som införs under innevarande år. Kornhall understryker att legitimationskravet medför en skyldighet att bidra till att utveckla yrket, men att det även för med sig en rättighet till tid och möjlighet att göra det (Ibid.).

#### **2.4.3 Professionellt kapital**

Hargreaves och Fullan (2013) presenterar begreppet *professionellt kapital* och menar att det är avgörande för effektiv undervisning och att det är det som ska utvecklas för att uppnå högre kvalitet. De delar in det professionella kapitalet i mänskligt, socialt och beslutskapital. Det

första innefattar människors utbildning och utveckling. Det andra handlar om lagarbete och lärande tillsammans. Beslutskapital innebär förmågan att ta egna beslut i olika situationer.

Hargreaves och Fullan (2013) anser att satsningar bör göras på det professionella kapitalet, som ett alternativ till det ekonomiska kapitalet som ofta innebär en önskan att se snabba och mätbara resultat till minsta möjliga kostnad.

#### **2.4.4 Kommunikation**

Betydelsen av kommunikation, både inom skolan och mellan skola och samhälle, poängteras av Dunford, Fawcett och Bennet (2000) som anser att ett effektivt ledarskap handlar till tio procent om agerande och till nittio procent om kommunikation.

Även Ärlestig (2008) betonar vikten av kommunikation och menar att den vardagliga kommunikationen i skolan synliggör förståelsen för arbetet och påverkar möjligheterna att utföra det. Rektor förväntas skapa förutsättningar, samt leda möten och samtal, men även att bidra med väsentligt innehåll. Ärlestig (2011a) menar att kommunikation behöver användas på ett flerdimensionellt sätt, för att en organisation ska fungera. Tre dimensioner som påverkar kommunikation är: *information*, *bekräftelse* och *tolkning*. Informationsdelen handlar om tillgången till information och om vilken information som bör fokuseras på. Bekräftelsedelen innefattar både social bekräftelse och professionell sådan. Tolkningsdimensionen inrymmer visioner, händelser eller information som behöver tolkas eller reflekteras över. I Ärlestigs (2008) studie visade det sig att rektorer på framgångsrika skolor förde en mer flerdimensionell kommunikation, där man förutom att sprida information bekräftade lärarna både socialt och professionellt och förde samtal och tolkningar kring nuläge och framtid. Dessutom fanns tydliga pedagogiska diskussioner, om visioner, skolutveckling, lärande och undervisning, samt mer bekräftelse/återkoppling till lärarna (Ärlestig, 2011a).

#### **2.4.5 Formell och informell kommunikation**

På stora möten begränsas samspelet och dialogen mellan ledaren och lärarna. Det är svårt för alla att komma till tals och att få fram olika värderingar, vilket gör det komplicerat att föra djupare pedagogiska dialoger och värderingsdiskussioner. Lärarna i Ludvigssons studie (2009) uttrycker att diskussionsämnena på stora möten oftast handlar om ytligare frågor,

istället för frågor om undervisning och lärande. De senare diskuteras istället vid andra tillfällen, med kollegorna i det egna arbetslaget.

Den informella kontakten i vardagsarbetet värdesätts av både lärare och skolledare. I sin relation till skolledaren upplever lärarna att skolledaren får kännedom om deras arbete och vad som pågår för tillfället. Lärarna uppskattar också skolledarnas verksamhetsbesök, även om de upplevs korta och oregelbundna (Ludvigsson, 2009).

Även pedagogiska frågor avhandlas i de informella mötena, såsom på kafferasten. I Ludvigssons studie beskriver skolledaren att kafferasten är värdefull för att lärarna ska kunna ställa sina frågor och få svar direkt. Därför anses denna typ av möten vara lika betydelsefulla som konferenser när det handlar om att se och bekräfta lärarna (Ibid.).

Även Ekman (2003) betonar vikten av de informella samtalen och påstår att ”småpratet” ligger till grund för vad som görs och hur organisationer styrs, samt att ”småpratet är nyckeln till effektiva kunskapsorganisationer” (Ibid., s. 17). I det informella småpratet innefattas både informationsutbyte, idéskapande och lärande, genom att man hjälper varandra att lösa problem, eller ger tips för att lyckas. Dessutom skapas trivsel genom att de personliga relationerna utvecklas. Det är genom småprat och samtal som ledarskapet kan byggas, menar Ekman, eftersom ledare måste förtjäna medarbetarnas förtroende och förstå diskurserna, för att på så sätt vara med och påverka medarbetarnas tankar och resonemang kring arbetet. Det gäller också att som ledare främja en lärandemiljö där nytänkande och stora idéer uppmuntras. Ju mer medarbetare får chans att lösa problem i interaktion med varandra, desto mer kreativ blir organisationen. De bästa idéerna är ofta ett resultat av flera idéer som kommunicerats informellt (Ekman, 2003).

Ekman delar in ”ledarskap genom småprat” i fyra delar. Dessa handlar om att bygga förtroende, att leda lärande, att förmedla budskapet, samt att skapa en bra kultur. Enligt Ekman, byggs förtroende bland annat av att man visar intresse för medarbetarna, tar reda på hur de tänker kring arbetet, deltar i småpratet och är lyhörd för hur människor mår. Chefen har en viktig roll när det gäller ledandet av lärandet och måste visa att lärandet ska fokuseras på. Eftersom samtal om det som fungerat, och framför allt om det som inte gjort det, är en grund för lärande bör chefen se till att skapa arenor för reflektioner kring hur arbetet gick, för att kunna uppnå fördjupad förståelse. Även arenor för kreativitet och nya idéer, samt spridning av goda exempel bör finnas. Den tredje hörnstenen handlar om att som chef sprida



tankar om helheten och förmedla centrala föresatser. Fjärde delen, som handlar om att skapa en bra kultur, innefattar att främja en lärandekultur på skolan och förstå skolkulturen och de normer som styr, samt att sätta gränser när det behövs (Ibid.).

Både Ludvigssons (2009) och Ekmans (2003) studier visar alltså på att små, informella möten skapar möjligheter till förtroenden, gemensamt lärande, olika perspektiv, samt en förståelse av arbetet.

#### **2.4.6 Förståelse**

Scherp (2013) anser att arbetet med en lärande organisation som styrform grundas i ett förståelsebaserat och tolkande synsätt. Utgångspunkt i detta perspektiv är att människor alltid agerar på ett, för dem själva, meningsfullt sätt, utifrån den egna förståelsen och de egna föreställningarna. Detta innebär att lärare i skolan agerar utifrån förståelsen av uppdraget och hur de tror att det bäst utförs.

För att lärare ska förändra sitt sätt att agera och för att dessa förändringar ska bli varaktiga, krävs antingen en förändrad förståelse av uppdraget eller förändringar av de föreställningar man har om hur man förverkligar detta uppdrag. Den som vill bidra till förändring i skolan behöver därför skapa förutsättningar för reflektion och kritisk granskning av egna förgivettaganden som kan bidra till att man drar nya lärdomar som omsatta i praktisk handling leder till ökad kvalitet i elevernas läroprocesser (Scherp, 2013, s. 22).

Grunden för kompetens är alltså förståelse. Som ledare måste man läsa av och klargöra förståelsen hos medarbetarna och sedan se till att de möter nya tankegångar, metoder och synvinklar. Tillfällen måste skapas för reflektion över erfarenheter, arbetssätt och perspektiv. Dessutom behöver man hitta sätt att inspirera till intresse och medverkan. (Sandberg & Targama, 1998)

Sandberg och Targama uttrycker i *Ledning och förståelse* (1998) att ”Det gäller att ta vara på människors inneboende drivkrafter, deras engagemang och ansvarskänsla. Den centrala ledningsuppgiften är att vägleda och stimulera människor i de processer som ständigt pågår i organisationer. Ledarskapet får därigenom en mer konsultativ karaktär” (Ibid., s. 143).

Förståelsen är en del av oss och alla skapar sin egen förståelse och utvecklar den i interaktion med andra. Förståelse är i ”ständig utveckling” och dess två utvecklingsformer är fördjupning av förståelsen och förändring av den. (Sandberg & Targama, 1998). Ens tolkning och förståelse ligger till grund för ens handlande.

Weicks (2005) uttryck *sensemaking* handlar om just samspelet mellan tolkning och handling. Det innebär att olika intryck samordnas och arrangeras genom kommunikation. En ledare bör vara i nuet och lyssna in, vara uppmärksam på detaljer och öppen för medarbetarnas tankar och synpunkter, så att utvecklingsarbetet utgår från deras verklighet, och sättet de förstår den på.

För att lyckas ha ett öppet sinne kan man ha med sig de viktiga frågorna inom sensemaking: ”Vad händer här?” och ”Vad gör jag härnäst?” (Weick, 2005). Weicks (2007) menar att man som chef behöver träna sig i att ”släppa sina verktyg” (*tool dropping*) eftersom de låser ens tolkningar och att man istället måste vara beredd att ändra sina planer när något händer.

#### **2.4.7 Lärarledare**

Spillanes (2005) uttrycker att ledarskap består av inflytande fördelat på flera personer. ”Ett effektivt ledarskap (...) kräver att detta inflytande främjar ledares och lärares lärande (...) på ett sätt som förbättrar alla elevers engagemang, lärande och välbefinnande. Detta kan inte åstadkommas av en enda person” (Timperley, 2013, s. 98).

Ludvigsson (2009) ser ledarskapet som relationellt och att det formas i samspelet mellan ledaren och lärarna.

Även Harris och Muijis (2003) påstår att ledarskap inte har att göra med person eller status, utan om just relationen mellan personerna. De menar också att samarbete mellan lärare är avgörande för skolutveckling och dessutom bidrar till effektivitet.

Rektorer behöver alltså ta hjälp av ledande lärare för att driva utvecklingsarbetet. Harris och Muijis använder uttrycket *Teacher Leaders* för duktiga lärare som lägger största delen av tiden i klassrummet, men tar på sig olika ledarskapsroller. Något som karaktäriserar Teacher Leaders är att de har kunskap, eller skaffar sig den. De inspirerar och handleder arbetskamraterna och har kollegornas förtroende. Utöver detta är de delaktiga i beslutsfattande grupper, driver på utvecklingen på skolan och vågar vara innovativa. Författarna menar att det är av stor betydelse att uppmuntra Teacher Leadership. Eftersom tid är avgörande för att nå framgång måste tid avsättas för professionell utveckling och samarbete. Dessutom behöver tid öronmärkas för lärarledarskapsuppgifter. (Harris och Muijis, 2003).

Teacher Leaders skulle kunna jämföras med förstelärarna, vars tjänster skapades 2013. Enligt Skolverkets undersökning har de flesta huvudmän rangordnat utveckling av undervisningen högst vid rekrytering av förstelärare (Skolverket, 2013) och Skolverkets exempel på försteläraryuppgifter handlar bland annat om att coacha kollegor, föra pedagogiska samtal, samt starta upp och leda utvecklingsprojekt (Skolverket, u.å.). Som förstelärare ska man visa särskild yrkesskicklighet. Lärarnas riksförbund förtydligar att en särskilt yrkesskicklig lärare till exempel bör:

- ”ha visat sig intresserad av att delta i utvecklingsprojekt som leder till förbättrade elevresultat (...)
- vara intresserad av att utveckla sin egen professionalism
- kunna anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar, och i samband med detta tillämpa en mångfald av metoder och arbetssätt, i syfte att förbättra elevernas studieresultat” (Lärarnas riksförbund, (u.å).

#### **2.4.8 Skolutveckling som frirumserövande**

Berg (2003) menar att skolutveckling innebär att upptäcka friutrymmet med hjälp av kulturanalyser och sedan utgå från skolans egna behov och förutsättningar i skolutvecklingsarbetet. Vidare uttrycker Berg att ”skolutveckling handlar om att inom gällande institutionella ramar optimera den enskilda skolans mänskliga materiella resurser i syfte att utveckla vardagsarbetet till elevernas bästa” (Ibid., s. 65).

Berg (1999, 2003) skiljer på skolans explicita och implicita styrning. Den förstnämnda handlar om styrning *av* skolan och innefattar det formella uppdraget i form av exempelvis åtaganden och mål. Till detta hör förpliktelser och ansvar kopplat till dessa. Den implicita styrningen kan istället beskrivas som styrning *i* skolan och handlar om informella uppdrag i skolan, alltså organisationskulturer. Vidare uttrycker Berg att ”ledning handlar om utövandet och ledarskap om utövarna” (2003, s. 71).

Grunden i vardagsrelaterad skolutveckling är att den ska baseras på den enskilda skolans behov och målsättning, inom ramen för den explicita och implicita styrningen. Bergs skolutvecklingsstrategi utgår i ett ”bottom-up”-förhållningssätt från skolans eget ansvar för utvecklingsarbetet, samt från skolans förmåga att planera, genomföra och följa upp detsamma (Berg, 2003).

Berg menar att man genom en kulturanalys kan hitta skolans egna implicita gränser och genom en dokumentanalys de explicita gränserna. Genom att finna dessa inre och yttre ramar kan man upptäcka vilket outnyttjat *frirum* som finns och hur det kan utnyttjas (Berg, 1999, 2003).

En kulturanalys genomförs exempelvis genom brevmetoden, som innebär att personal och elever på skolan får skriva brev utifrån frågan: ”Hur upplever du vardagsarbetet på din skola?” (Berg, 2003, s. 81) alternativt ”Hur upplever du arbetsförhållandena på den här skolan?” (Berg, 1999, s. 118). En förutsättning för denna metod är att brevskrivarna är motiverade och tar uppgiften på allvar och skriver så utförligt som möjligt. För att öka motivationen bör undersökaren förklara syftet med brevskrivandet, vad resultatet ska användas till, samt hur kulturanalysen ska återkopplas (Berg, 1999, 2003).

Dokumentanalys görs genom tolkning, jämförelse och analys av officiella dokument, både för att identifiera vad de innehåller och inte innehåller. Om man börjar med kulturanalysen kan man få fram idéer till utvecklingsområden, vilka man sedan utgår från när man klargör de yttre ramarna i dokumentanalysen (Berg, 2003).

#### **2.4.9 Skolkultur som främjar skolutveckling**

”Interaktionen mellan en yrkesgrupps grundåskådning och samspelet mellan de enskilda medlemmarna (...) bildar en kultur” (Blossing, 2003, s. 34). Vilken kultur som råder på en skola påverkar dess förmåga att bedriva utvecklingsarbete. Av den anledningen kan skolkulturen antingen utgöra ett hinder eller innebära en möjlighet för skolutveckling. *En samarbetande kultur* präglas av en samverkan som genomsyrar hela arbetet och hålls igång i lärarnas kommunikation med varandra. Lärarna i en samarbetande kultur tar själva initiativ till, och driver, utvecklingen av undervisningen. Det kollegiala arbetet hålls vid liv genom att lärarna själva ser värdet av det. Staessen kallar denna kultur för den professionella kulturen. Lärarna i denna kultur ser det som att de tillsammans ska genomföra en uppgift och ser varandra som kollegor snarare än vänner i det arbetet. I denna kultur ägnar man sig åt pedagogiska frågor och diskussioner. Problem som uppstår löses tillsammans. Skolledarens roll är att samarbeta med lärarna och gemensamt diskutera undervisningen (Blossing, 2003, jfr Hargreaves, 1998, Ekholm m.fl. 2000). I samarbetskulturer försvaras inte misslyckanden, utan dessa diskuteras istället för att man ska kunna få hjälp och stöd. Dessutom värdesätts meningsskiljaktigheter och skolan ses som ett kollektivt ansvar (Hargreaves & Fullan, 2013).

Den samarbetande kulturen är den som i störst utsträckning främjar skolutvecklingen. Tyvärr är inte alla skolkulturer av den arten.

#### **2.4.10 Förändring av den egna skolkulturen**

Eftersom skolkulturen spelar roll i valet av förbättringsinsatser behöver skolans kultur undersökas först. För att sedan komma igång med ett förbättringsarbete krävs både stöd och krav från skollädaingen. Som rektor behöver man vara medveten om att en förändring av strukturerna kan skapa olust och oro (Blossing, 2003).

Enligt Blossing (2003) behöver skolor med sårbokkultur arbeta både med mål kopplade till elevernas kunskaper och mål inriktade på skolans förmåga att arbeta med förbättring. Det sista kan till exempel handla om processer för utveckling av grundläggande antaganden. Man bör som ledare i detta arbete vara medveten om de olika förbättringsfaserna och anpassa utvecklingsuppgifterna utifrån dem.

En strävan bör vara att undervisningserfarenheter diskuteras och granskas i kollegiet, för att sedan kunna förbättras och prövas igen. Mål och visioner ska ha förankring i det praktiska arbetet och inriktningen på förbättringsarbetet bör vara att utveckla undervisningen till gagn för eleverna (Ibid.).

### **2.5 Hinder för skolutveckling**

Ovan nämnda punkter som framställts som möjligheter för skolutveckling kan även utgöra hinder för densamma när de inte fungerar tillfredsställande. Utöver dem finns ett antal andra hinder som i så stor utsträckning som möjligt bör undanröjas.

#### **2.5.1 Skolkulturer som hindrar skolutveckling**

Som det konstaterades ovan kan en skolas kultur både vara en stor tillgång och möjliggöra för utveckling, men en icke samarbetande kultur kan även utgöra ett stort hinder för skolutveckling. Utöver den redan beskrivna samarbetskulturen presenterar Blossing (2003, jfr Hargreaves 1998) ytterligare tre olika skolkulturer. Den *individualistiska kulturen* präglas av solitärt arbete, där var och en sköter undervisningen individuellt i sitt eget klassrum. Sällan sker kollegiala återkopplingar på undervisningen. I personalrummet är det dock en god stämning och gemenskap, där personalen har trevligt och pratar mycket med varandra. De kan också dela material och metoder, men har inte djupare pedagogiska diskussioner. Staessen

(1993, i Blossing, 2003) kallar i sin forskning denna kultur för den familjära kulturen, vilken präglas av informella kontakter och lärarna trivs med varandra. I en sådan kultur ser rektorn sig som en bland de andra och utvecklingsinitiativ tas individuellt (Blossing, 2003, Hargreaves, 1998).

I *Särbokkulturen* samarbetar lärarna i smågrupper, som hålls ihop genom särintressen, exempelvis ämnesgrupperingar på högstadieskolor. De olika gruppintressena behöver försvaras och kan därför skapa konkurrens och konflikter, till exempel kring lokaler, elevgruppsstorlekar och schemaläggning. Även på denna typ av skolor sker arbetet med undervisningen individuellt och det saknas gemensamma visioner och mål. Tid och kraft läggs istället på det enskilda klassrumsarbetet (Blossing, 2003).

I *den påtvingat kollegiala kulturen* finns regler för samarbete på skolan, till exempel i form av schemalagda tider för samarbete eller bestämda diskussionsområden. Denna kultur kan gå över i verkligt samarbete och en känsla av lärares behov av samverkan, men den kan också förhindra samarbeten som uppstår spontant. Blossing uttrycker att skolledningens avsikt kan vara god men hindras av lärares inställning, då han menar att en del lärare endast är där och deltar fysiskt, men inte mentalt.

## **2.6 Rektors roll i skolutveckling**

Följande stycken handlar om pedagogiskt ledarskap och vilken roll rektor spelar när det gäller skolutveckling. Dessutom kommer jag att försöka synliggöra hur rektors ansvar och uppdrag ser ut och hur det har förändrats under de senaste årtiondena.

### **2.6.1 Rektors ansvar**

Rektors roll och ansvar har förändrats kraftigt genom de senaste decenniernas styrdokument. På 1980-talet, enligt den dåvarande läroplanen Lgr 80, skulle rektor vara en statlig tjänsteman, vars främsta uppgift var att tolka och tillämpa regelverket från staten. Grundläggande kunskap för rektorer var ingående kännedom om bestämmelser och förordningar. Det fanns inte något uttalat chefskap gentemot lärarna, som hade stor autonomi. Rektors roll var till största delen byråkratisk och administrativ (Mårdén 1996, i Svedberg, 2000).

I samband med kommunaliseringen och genom 1990-talets nya styrdokument, i form av skollag, förordningar och läroplaner (Lpo94 och Lpf94) förändrades rektorsrollen från att vara

statlig förvaltare till att bli pedagogisk ledare. Chefsrollen kom att betonas och rektor betraktas på 90-talet som en framåtsiktande ledare som kan tänka och arbeta på det nya sättet med det mål- och resultatstyrda systemet. Vid denna tid skulle rektor vara både chef och pedagogisk ledare och därigenom utmana den undervisningspraktik som präglat skolan i flera hundra år (Svedberg, 2000). Rektor gavs också ett överordnat ansvar för att rikta verksamheten mot både nationella och lokala mål (Maltén, 2000).

Motiven för en målstyrd och decentraliserad skola var flera. Det främsta skälet till decentraliseringen var, enligt Maltén (2000), ekonomisk effektivisering då det skulle leda till ett utökat självstyre och därmed möjligheter till lokala prioriteringar. En orsak till en målstyrd skola var större potential att utveckla verksamheten, för lärare och den pedagogiska ledaren (rektorn). Den ökade handlingsfriheten skulle stimulera lärarnas kreativitet och motivation.

Som nämnts ovan uttrycks i Lpo94 rektors uppgift som pedagogisk ledare och chef, samt ansvaret för verksamhetens inriktning på nationella mål. I denna läroplan formuleras rektors skyldighet för upprättande av lokala arbetsplaner, resultatuppföljningar och utvärderingar. Särskilt betonas rektors ansvar för utveckling av arbetsformer för ökat elevinflytande, elevers rätt till stöd, resursfördelning och anpassade stödåtgärder, samordning av undervisningen för en större helhetsuppfattning i kunskapsområdena, samt att personalen får adekvat kompetensutveckling (Skolverket, 1994).

Sjutton år senare utkom den nu gällande läroplanen, Lgr11. Även i denna betonas rektors roll som pedagogisk ledare och chef, samt rektors ansvar för resultaten och uppföljning och utvärdering av dem i relation till nationella mål och kunskapskrav. Likaså beskrivs ansvaret för utvecklandet av arbetsformer för att öka elevinflytandet och elevers rätt till det stöd de behöver, samt resursfördelning, stödåtgärder och samordningen av undervisningen för större helhetsuppfattning. I Lgr11 nämns bland annat också rektors ansvar för integrering av kunskapsområden i ämnesövergripande arbete och att samarbetsformer mellan förskoleklass, skola och fritidshem utvecklas. Utöver detta ska rektor se till att arbetsmiljön i skolan utformas så eleverna får handledning och läromedel av god kvalitet och annat de behöver för att kunna söka och utveckla sina kunskaper, till exempel bibliotek och datorer. Dessutom är rektor ansvarig för samverkan med både förskolan, andra skolor, arbetslivet och elevernas föräldrar. Förutom dessa ansvarsområden ska rektor se till att personalen får den kompetensutveckling de behöver för att professionellt utföra sina uppgifter, och att de får

kännedom om internationella överenskommelser som Sverige ålagt sig att ta i beaktande i utbildningen (Skolverket, 2011).

### **2.6.2 Chef eller ledare?**

En rektor är chef utifrån den formella positionen, men ledare sett till uppdraget (Brüde, 2009). Alvesson och Svenningsson anser att: "Chefer leder saker medan ledare leder människor" (2012, s. 310). De förstnämnda ägnar sig mer åt sådant som *hur* och *när*, medan de senare utvecklar och ger mer svar på frågor som *vad* och *varför*. Alvesson och Svenningsson framhåller att alla chefer gör intryck på arbetsplatsens kultur. Det som påverkas är "tänkandet, känslorna och värderingarna" (Ibid., s. 317) och för att förstå ledarskap, menar författarna, bör man undersöka hur människor uppfattar, tolkar och påverkas av chefens handlingar, snarare än att lägga fokus på vad det är hen gör.

Ekman (2003) menar att ledarskap handlar om att skapa en vi-känsla och att "det är småpratet som är nyckeln till ledarskapet" (Ibid., s. 9). Vidare förklarar han att en chef har det formella chefsuppdraget, men måste erövra medarbetarnas förtroende för att även kunna bedriva ledarskap. Han uttrycker att: "Om chefer vill leda måste de delta i det informella samtalet och där erövra medarbetarnas förtroende" (Ibid., s. 11).

Enligt Kotter (1999) handlar chefskap om att se till att det fungerar organisatoriskt och innefattar sådant som planering, budget och problemlösning, medan ledarskapet handlar om hantering av förändringar och omfattar därför bland annat förändringsstrategier och visioner. Han anser att båda behövs, eftersom ett ledarskap utan chefskap skulle leda till kaos och ett chefskap utan ledarskap skulle bli för byråkratiskt.

### **2.6.3 Rektors dilemma**

Svedberg (2000) menar att rektorer ständigt tvingas göra val som försätter dem i ledarskapsdilemman. Detta genom att de förväntas vara lojala uppåt mot överordnade, inåt organisationen, mot medarbetare, utåt mot exempelvis föräldrar, men samtidigt dessutom vara autentiska och sanna mot sig själva och sina övertygelser (Svedberg, 2000). Rektorerna i Franzéns (2006) studie uttrycker svårigheterna med att kombinera lojaliteten mot lärare, elever och föräldrar med lojaliteten mot kommunen, med dess krav som inte alltid är förenliga med elevernas behov eller verksamhetens bästa.



Flera olika forskare (bl.a. Ekholm, 2011) använder uttrycket *korstryck* för att beskriva rektors roll mellan de statliga generella kraven och de lokala behoven. På lokal nivå kan korstrycket exempelvis utgöras av ekonomiska begränsningar, organisationsförutsättningar och pedagogiska ideologier.

Rektorer i Hallerströms (2006) studie beskriver svårigheten i att förmedla åt båda hållen när man befinner sig mitt emellan det politiska och administrativa systemet och lärarnas upplevelser.

Även Oxenswärdh (2011) betonar komplexiteten i rektors uppdrag som ansvarig för skolans verksamhet och samtidigt juridiskt och ekonomiskt ansvarig, mot de båda huvudmännen staten och kommunen (eller annat). Utöver detta ansvarar rektor för både skolutvecklingen och personalens kompetensutveckling, samt för skolans profilering. Oxenswärdh menar att rektorer inte har påverkat pedagogernas arbete tillräckligt mycket, till exempel genom verksamhetsbesök och dialog, och menar därför att de inte tagit ett tillräckligt ansvar som pedagogiska ledare.

Rektorer har arbetsgivaransvar för ett mycket stort antal medarbetare, jämfört med chefer i många andra branscher. Utöver personalansvaret och det ekonomiska ansvaret ligger ansvaret för fastighetsfrågor, elevärenden, elevhälsoarbetet, städning, beställningar och så vidare. Dessutom ska rektorer arbeta mot de nationella målen, samtidigt som huvudmannen som man är anställd hos har egna mål. (Kornhall, 2014)

Tiller (1999, s. 16) beskriver rektors arbetssituation på följande sätt:

Arbetssituationen för skolledarna är mycket pressad. Det har blivit mycket papper som ska flyttas i ett ständigt ökande tempo. De ska leda arbetet med att genomföra läroplanernas övergripande mål, samtidigt som de har den ekonomiska svångremmen åtdragen som en snara om halsen. Rektorer och andra skolledares arbetsfält är inkilat mellan ekonomiska svältkurer och läroplanernas goda uppsåt. Den svenske psykologen Lars Joelsson konstaterar att rektorer och skolledares arbetsmiljö är en direkt hälsofara (Kommunaktuellt nr 21, aug 1997). Det är en alltför stor mängd arbetsuppgifter som man inte har en chans att lösa på ett tillfredsställande sätt. Joelsson har också observerat att rektorer inte har det nödvändiga stödet från sina arbetsgivare; rektorer är i oroande hög grad överlämnade åt sig själva. Han använder krokodilen som metafor för den typ av rektor som härdar ut i denna situation: tjockhudad, storkäftad och med små öron.

Med tanke på den ansträngda ekonomiska situationen som råder i de flesta skolor idag, lyfter Franzén (2006) i sin avhandling frågan om dagens utformning av skolledarskapet är det bästa, eller om ledarskapet istället borde delas upp så att inte samma person ansvarar för både administration, ekonomi och det pedagogiska ledarskapet. Till dessa bitar tillkommer dessutom ansvaret för (ofta) stora personalgrupper och skolenheter.

Kornhall (2014) vädjar till huvudmännen att hjälpa och stödja rektorer i det komplexa uppdraget och framhåller att en faktor i Nossebros framgångssaga varit att rektorn befriats från fastighetsansvaret och dessutom getts stöd i andra liknande uppgifter, så rektor kunnat ägna sig mer åt det pedagogiska ledarskapet, nämligen till 60% av arbetstiden.

En skolledare i Ludvigssons undersökning (2009) uttrycker ett önskemål om mer pedagogiska diskussioner under skolledarmötena, då hon anser att det skulle stimulera till mer sådana dialoger med lärarna. Skolledaren anser dock att förvaltningens syn på vad som är det mest centrala i ledarskapet skiljer sig från det som hon själv anser är ledarskapets kärna. Hon menar att förvaltningens fokus främst gäller det ekonomiska ansvaret medan hon själv ser ledarskapets sociala bitar, i form av kontakten med personal, elever och föräldrar som det primära.

#### **2.6.4 Rektors roller i olika domäner**

Som nämnts ovan kan rektor uppleva sig klämd mellan demokrativärdena och de ekonomiska kraven. Beroende på vilken fråga som behandlas tvingas rektor anta olika perspektiv och uppdragstolkningar. Inte sällan konkurrerar de olika aspekterna med varandra, som till exempel ekonomiska nedskärningar och elevers behov. Detta kräver en balansgång mellan flera olika roller. Variationen mellan dessa roller, bristen på organisatorisk tillhörighet, samt det tidigare nämnda korstrycket leder till att rektorer själva prioriterar utifrån sina egna uppfattningar och känslor, samt elevers och personals behov. Även om rektorsämbetet har en självklar position i systemet sedan lång tid tillbaka, så förändras rektorsrollen ständigt i takt med samhällsförändringar, vilket medför att även förväntningarna och kraven på rektor påverkas (Svedberg, 2000).

Svedberg (2000) och Hallerström (2006) beskriver de olika delarna i det större systemet som domäner, vilka ska ses som kollektiva tillhörigheter för roller som hör ihop genom arbetsuppgifter och befogenheter. Denna organisatoriska samhörighet binder domänmedlemmarna till varandra och dessa skapar tillsammans gemensamma normer och

diskurser. Hallerström (2006) poängterar att domän inte går att likställa med organisationsnivå, utan att det istället handlar om ett mer abstrakt sammanhang, där medlemmarna i domänen gör gemensamma tolkningar av exempelvis möjligheter, värden och sanningar och skapar genom detta en kollektiv mening (Ibid.).

För skolan beskriver Svedberg (2000) och Hallerström (2006) fyra olika domäner.

I den *politiska* domänen fattas politiska beslut, vilka ofta är resultat av kompromisser mellan ideologier och intressen.

I den *administrativa* domänen blir de politiska besluten till praktiska planer eller riktlinjer, vilka formulerar förutsättningarna för den pedagogiska praktiken.

Nästa domän är den *professionella*, som utgörs av pedagoger som genom sitt arbete med eleverna praktiskt utför de politiska besluten.

I den fjärde domänen, *klienternas*, finns elever och föräldrar, men även övriga grupper utifrån social tillhörighet och skolförväntningar hos familjerna.

Svedberg (2000) ställer sig frågan om var rektor bör vara i detta och kommer fram till att rektorerna växlar mellan flera varierande domäner i olika frågor. Författaren menar att detta kan ses som en hemlöshet, som ger rektorn en möjlighet att välja vilken domän hon identifierar sig med. I vissa frågor, såsom planeringsunderlag och direktiv hör rektor till den administrativa domänen. I andra frågor tillhör rektorn den professionella domänen, dock på ett indirekt sätt, eftersom denna domän innefattar lärarna som utför utbildningsuppdraget. Rektor är alltså inte direkt medlem av den professionella domänen, men leder och ansvarar för lärarnas arbete och agerar i och med det i denna domän (Hallerström, 2006).

Vid chefsmöten, då förvaltning och rektorer träffas sker det i den administrativa domänen. Då sätter förvaltningen agendan, och beslutar om tid och plats och rektorerna kallas dit och förväntas ta till sig innehållet. Som nämnts ovan deltar rektor även i den professionella domänen, men utifrån andra förutsättningar, eftersom rektor där har ansvaret för genomförandet. Båda domänerna kräver dock rektors lojalitet, och med utgångspunkt i detta anser Hallerström (2006) att växlandet mellan rollerna i de olika domänerna, och de varierade förutsättningarna, leder till normkonflikter. Vidare menar hon att varje rektor själv tvingas skapa sin egen ledarroll i korstrycket av alla olika krav.

Hallerström (2006) presenterar en ”tänkt rektorsdomän” som verktyg för att tydliggöra rektorsrollens dilemma. Genom denna skulle utvecklingsinriktningen i skolledarskapet definieras och på det sättet öka medvetenheten och förståelsen kring ansvaret. Därigenom skulle den kunna minska hindren för arbetet. Ett sådant tydliggörande av rektors ledningsansvar för verksamhetsutveckling skulle, enligt Hallerström, ge en tydlighet i roller och rollförväntningar och på det sättet öka förståelsen för rektorsuppdraget samt stärka utvecklingen av det, eftersom hon menar att det inte finns ”några normstödjande strukturer för att rektorer ska kunna utöva en utvecklingsinriktad rektorsroll, inte heller finns det någon specifik arena för rektorer där en gemensam normbildning kan ske för att stärka det utvecklingsinriktade pedagogiska ledarskapet” (Ibid., s. 154).

Författaren anser att de olika domänerna sedan skulle betraktas som löst kopplade system (Jfr Weicks term *loosely coupled systems*, i bl.a. Larsson och Löwstedt, 2014) till varandra, vilket skulle kunna skapa bättre förutsättningar även för samarbete mellan de olika domänerna (Hallerström, 2006).

## **2.7 Rektor som pedagogisk ledare**

Den viktigaste faktorn för elevers resultat är relationen mellan elev och lärare. Därefter kommer rektors ledarskap. Framgångsfaktorer i rektorers ledarskap har visat sig vara ett ansvar för utveckling av medarbetarna, samt ett inriktat arbete mot mål och visioner (Day & Leithwood, 2007, i Törnsén, 2011).

Enligt Franzén (2006) ser flera lärare inte sin skolledare som en pedagogisk ledare, utan benämner denne istället som en pedagogisk inspiratör. Detta trots att skolledarna i Franzéns studie har en pedagogisk grund och undervisningserfarenhet och kan redogöra för pedagogiska utgångspunkter i skolledararbetet. Franzén menar att lärarna inte vill låta sig styras i sin lärarroll, utan istället anser att rektorn ska bidra med de senaste forskningsrönen och information om lärande och undervisning utanför den egna verksamheten. Vidare uttrycker författaren att detta troligtvis har sin grund i lärarnas syn på sig själva som pedagogiska ledare och att de har en stor vana att ta beslut om undervisningen.

Även i Larssons (2006) studie framkommer att rektorerna ska hålla sig à jour med forskning och att det pedagogiska ledarskapet innebär att stötta lärarna och ge dem förutsättningar att utföra det pedagogiska arbetet, snarare än att styra detsamma.

På samma sätt uttrycker rektorerna i Hallerströms (2006) studie en lyhördhet för pedagogernas behov och tankesätt. Det visade sig också stämma överens med personalens önskemål. Lärarna vill, enligt författaren, ha en tillgänglig ledare med förståelse för praktiken. Vidare beskrivs samspelet mellan ledaren och personalen både som betydelsefullt för personalen och som en framgångsfaktor för ledaren. Genom att skapa förtroende och legitimitet kan rektor bidra med idéer för utveckling. När initiativen upplevs komma underifrån och en samstämmighet finns om vad som ska utföras uppfattas det som ett positivt klimat för utveckling och ett lyckosamt ledarskap. Flertalet rektorer är försiktiga med att öppet beskriva sina visioner och idéer och försöker istället locka fram lärarnas idéer, för att sedan bekräfta dessa.

Enligt Hallerström, känner rektorer ett behov av att visa på en pedagogisk kompetens (åtminstone) likvärdig lärarnas, men flera rektorer upplever en viss oro över förväntningar på dem att ha större kompetens om det pedagogiska arbetet än lärarna, för att till exempel kunna hitta lösningar i högre utsträckning. Skolledarna vill därför ofta visa på att de inte har något rätt svar, utan att lösningen finns hos pedagogerna själva, eller genom att de löser uppgifter och problem tillsammans.

Hanö (2012) anser att rektors viktigaste uppgift som pedagogisk ledare är att organisera verksamheten så att förutsättningar finns för gemensamt lärande i lärlag och synliggörande av lärarnas arbete. Utöver detta menar han att skolledaren måste våga stå för det hon tror på och stödja sin personal.

## **2.8 Pedagogiskt ledarskap**

Yukl (2013) menar att det finns många olika definitioner av ledarskap, men att de allra flesta har ett gemensamt antagande om ett inflytande med syftet att underlätta arbetet med den gemensamma uppgiften. Annars påstår Yukl att ledarskapsdefinitionerna skiljer sig på flera sätt, bland annat beroende på vem som utövar ledarskapet, sättet det görs på, mottagarna, samt resultatet av ledarskapet. Yukl påpekar att även om det inte finns någon ledarskapsdefinition som täcker alla olika aspekter är det viktigaste hur termen används för att öka förståelsen kring vad ett effektivt ledarskap innebär. Hur ledarskapet är definierat, samt andra aspekter, såsom metoden, påverkar även slutsatserna i ledarskapsforskningar.

Bolman och Deal (2012) presenterar fyra perspektiv på organisation och ledarskap. De olika perspektiven har vuxit sig starka under olika perioder, men de finns allihop i våra organisationer och ledare formar sin verksamhet utifrån dessa.

**Strukturella perspektivet** präglas av formell ordning och rationalitet och handlar om strukturerna i form av mål, strategier, roller, ansvar. Organisationen är centralstyrd och detaljstyrd och ledarskapet mer åt det auktoritära hållet. Detta perspektiv växte fram på 50-60-talet.

**HR-perspektivet** fokuserar på förhållandet mellan människor och organisationer. Man anser att dessa behöver varandra och att organisationen får kompetens och energi för att nå målen om människorna upplever att arbetet är meningsfullt och tillfredställande. Individernas behov anses viktiga och ledaren är en demokratisk ledare som stödjer och coachar, mer som en handledare. Denna riktning kom på 60-70-talet som en motreaktion mot det strukturella perspektivet.

**Politiska perspektivet** som kom på 70-80-talet innebär att organisationen arbetar utifrån politiska beslut. Mål och strukturer skapas i kontinuerliga förhandlingar. Ledare har positionsmakt och förhandlar med andra, samt konkurrerar med andra utifrån intressen och värderingar. Ledarskapet är distribuerat, men man prövar även situationsanpassat ledarskap, där man utgår från att förstå den situation man är satt att leda.

**Symboliska perspektivet** är konstruktivistiskt och innebär att man tittar på verksamhetskulturen och arbetar fram kollektiva värderingar och ett gemensamt yrkesspråk. Grundläggande värden är viktigt i alla uppgifter och man kan i olika verksamheter hitta subtila exempel på vad som premieras.

Törnsén (2011) har undersökt vad som utmärker ett framgångsrikt skolledarskap och kommit fram till att ett mångsidigt ledarskap, utifrån Bolman och Deals ledarperspektiv, är mest lyckat. De framgångsrika skolledarna lyckas kombinera alla de olika perspektiven. De är kunniga inom uppdraget (strukturella perspektivet), har en god relation med personalen (HR-perspektivet), ser motstånd och konflikter som en del av arbetet och klarar att hantera dem på ett professionellt sätt (politiska perspektivet), samt är visionärer och förebilder (symboliska perspektivet) (Törnsén, 2011, Bolman & Deal, 2012).

I likhet med Bolman och Deal, och Törnsén anser Maltén (2000) att vilken typ av ledarskap som passar bäst beror på situationen. Han menar därför också att ledarskapet bör vara flexibelt, till exempel beroende på uppgifter och medarbetares kunskap och benägenhet att tänka nytt.

Maltén (2000) delar in det pedagogiska ledarskapet i olika delar, med flera likheter med Bolman och Deals ledarperspektiv, nämligen de fem dimensionerna: *mål, relationer, förnyelse, situation, etik*. Det målinriktade ledarskapet innefattar en ”bottom up”-styrning där ledaren kan delegera ansvar och medarbetarna får vara delaktiga i utformandet av mål och visioner, samt genomförandet och uppföljningen av dessa. Denna medarbetardelaktighet i målarbetet leder, enligt Maltén, till större motivation och engagemang. Författaren poängterar dock att trots att chefen både kan och bör delegera makt och ansvar, är det viktigt att komma ihåg att ”chefen får aldrig abdikera från ansvaret” (Ibid., s. 171).

Relationsdimensionen värderar personalen högt och ser människorna. Arbetsmiljö, engagemang och självkänsla är viktiga bitar. Ledaren har därför i uppgift att skapa trygghet och ett gott klimat, men även att samspela både med individen, gruppen och organisationen (Svedberg, 1992, i Maltén, 2000).

Den förnyelseinriktade dimensionen innebär att en verksamhet måste ledas så att den blir lärande. Viktiga delar i detta arbete är ledarens mod, kompetens och förtroende, kombinerat med en öppenhet för medarbetarnas delaktighet, tankar och engagemang i arbetsprocesser.

Malténs femte dimension, den etiskt inriktade, handlar bland annat om att kommunicera, engagera sig, skapa meningsfullhet, stimulera andra till utveckling, visa medkänsla, samt vara lojal mot både ledning, arbetslag och medarbetare (Maltén, 2000).

Harris (2008) menar att det i vår föränderliga värld med ökande krav är viktigare än någonsin med ett effektivt ledarskap, men frågar sig vilken typ av ledarskap som behövs för att utveckla lärandet för alla elever i alla typer av skolor. Harris anser att de mest effektiva skolorna investerar i utvecklande ledare.

## **2.9 Ledarskapsteorier med koppling till skolutveckling**

Det finns många varierade (skol)ledarskapsinriktningar och jag har valt att i följande stycken nämna några av dem som anses påverka skolresultaten i positiv riktning (och därför kan ses som ledarskap som gynnar skolutveckling).

### **2.9.1 Ledare för lärande**

Flertalet forskare betonar betydelsen av rektors delaktighet i lärares lärande och utveckling. Rektor behöver skapa arenor och tillfällen för lärare att arbeta med gemensamt lärande, men det är också värdefullt att hon själv deltar i pedagogiska diskussioner (Timperley, 2013, Hanö, 2012, Larsson och Löwstedt, 2010). Robinson m.fl. (2009, i Timperley, 2013) har identifierat fem ledarskapsdimensioner som kan kopplas till elevernas resultat. De fyra första handlar om formulering av mål och förväntningar; strategisk resursplanering; planering, samordning och utvärdering av undervisning, samt en lugn och stöttande miljö. Alla dessa har dock endast måttlig påverkan på elevernas resultat. Den femte däremot, som handlar om ledare som främjar och deltar i lärares utveckling och lärande har dubbelt så stor inverkan på elevernas lärande som de övriga fyra.

I Timperleys (2013) studie har fyra komponenter för ledarskap framkommit, vilka främjar lärandet. Rektorerna i undersökningen genomförde framgångsrika evidensbaserade samtal med lärarna kring undervisningen och dess påverkan på elevernas lärande. Dessutom såg skolledarna till att skapa möjligheter till kunskapsutveckling för både lärarna och dem själva. Den tredje delen handlade om att de hade för vana att undersöka och analysera undervisningsmetoder. Ett respektfullt och utmanande sätt utgjorde den fjärde delen. Lärarna kände sig respekterade och utmanades samtidigt i sina tankesätt kring resultat och metoder.

Hallerström (2006) anser att skolledarens primära roll är att skapa en stimulerande kultur med normer som leder till ett engagemang för utveckling. Ledarens uppgift är då att framföra, och kommunicera utvecklingsidéer. Detta står dock i kontrast till Scherps (2013) synsätt, som innebär att alla ska vara delaktiga i skapandet av visioner.

### **2.9.2 Utmanande ledarskap**

Scherp (1998), Ludvigsson (2009), Timperley (2013), med flera, påpekar vikten av ett utmanande ledarskap för att åstadkomma skolutveckling.



Scherp (1998) beskriver två olika skolledarperspektiv; ett serviceinriktat och ett utmanande ledarskap. Det förstnämnda innebär att ledaren anpassar sig till skolkulturen och försöker understödja lärarna att uppfylla sina pedagogiska mål och att skolutveckling förväntas ske underifrån. I det senare, utmanar ledaren lärarnas slutsatser och reflektioner, genom att ifrågasätta, visa på andra slutsatser, samt lyfta forskningsresultat. Scherp menar att det krävs ett utmanande ledarskap, för att åstadkomma utveckling nerifrån. Det finns dock en svårighet att, som skolledare, utmana tillräckligt om man är väldigt införstådd med lärarperspektivet (Ibid.).

Timperley (2013, s. 107) förordar ett ”respektfullt och utmanande förhållningssätt” och betonar vikten av relationerna mellan lärare och ledare, där lärare behöver känna sig respekterade, men samtidigt utmanas i sina tankesätt kring undervisning och lärande.

I sin avhandling drar Scherp (1998) slutsatsen att ”rektorerna på de skolor, som förändrats minst, inväntar lärares initiativ till förändringar, är mycket lyhörda gentemot lärarönskemål och förlitar sig på lärarnas bedömningar av hur undervisningen ska skötas” (Ibid., s. 157).

### **2.9.3 Samproducerat ledarskap**

Resultatet i Ludvigssons (2009) avhandling *Samproducerat ledarskap* visar att ledarskapet utövas tillsammans. Den sociala aspekten och en förståelse av varandras olika perspektiv är det centrala för att kunna utveckla arbetet. Kulturella aspekter, i form av föreställningar och traditioner, samt politiska dimensioner, såsom lärares agerande i olika frågor utifrån de egna intressena påverkar samspelet. Genom dessa kan lärare påverka skolans utveckling när de vill, men också motverka när det inte stämmer överens med deras värderingar och intressen. Ludvigsson menar att en bild av ledarskapet som samproducerat kan ge en mer realistisk syn på förutsättningarna för skolledarskapet, jämfört med de ”idealistiska och orealistiska förväntningar på rektorn som förmedlas via statliga direktiv” (Ibid., s. 172).

Det samproducerade ledarskapet kan kopplas till Harris och Muijis (2003) påstående om att ledarskap inte har att göra med person eller status, utan om relationen mellan personerna. De menar att samarbete mellan lärare är avgörande för skolutveckling och dessutom bidrar till effektivitet.

För att som ledare, få med sig och engagera lärare i skolövergripande arbete anser flertalet forskare (Scherp, 2003, 2009, 2013, Handal & Lauvås, 2000) att man bör utgå från den egna

praktiken. Skolledaren behöver tillsammans med lärarna skapa en gemensam förståelse och ett gemensamt synsätt kring skolans uppdrag. Ludvigsson (2009) uttrycker att: "Uppgiften för skolledaren är att stimulera lärarna till att utveckla egna visioner för lärandet i klassrummet som sedan kan ligga till grund för en skolövergripande vision." (Ibid., s. 52).

#### **2.9.4 Distribuerat ledarskap**

Även i det distribuerade ledarskapet, ses ledarskap som en process som bedrivs tillsammans med andra, inte genom en persons (ledares) kunskaper och agerande. Ledarskap utförs inte av en enda person utan innefattar olika individer, vilket betyder att interaktionen mellan ledaren och medarbetarna ses som avgörande för resultatet (Spillane, 2005).

Detta innebär att ledarpraktik involverar många olika ledare, med eller utan formella ledarroller, som tillsammans skapar ledarskapspraxisen. Det distribuerade ledarskapet handlar därför inte om en enskild ledares agerande och handlingar, utan om själva samspelet, vilket leder till att medarbetarna utgör viktiga delar i ledarskapet (Ibid.).

Harris (2008) menar att man genom ett distribuerat ledarskap kan skapa en lärande organisation. Genom att dela ansvaret och utveckla medarbetarna skapas förutsättningar för skolutveckling.

#### **2.9.5 Konstruktivistiskt ledarskap**

Ovanstående resonemang kan även kopplas till Lamberts beskrivning av det konstruktivistiska ledarskapet, där ett gemensamt arbete mot kollektiva visioner och mål är betydelsefullt. Det arbetet kan ske genom de fyra faserna av konstruktivistiskt lärande:

1. Genom frågor och berättelser hittas värderingar, övertygelser, antaganden och uppfattningar.
2. "Frågande i praktiken" där ny information hittas genom bland annat frågor, observationer och aktionsforskning.
3. Man konstruerar mening och gör skillnader begripliga mellan *det vi tror* och *ny information*.
4. Som ett resultat av lärandet förändras agerandet. Vad planeras, skapas och görs annorlunda utifrån det lärda? (Lambert, 2009)

Enligt Lambert är det konstruktivistiska ledarskapet är inbäddat i skolors och organisationers mönster för relationer och lärande. Ömsesidigheten i relationerna ökar kunskapen hos oss att uttrycka våra uppfattningar om lärande och ledning.

### **2.9.6 Transformativt ledarskap**

Även Hargreaves och Fink (2008) poängterar ledarskapets betydelse för skolresultaten. De framhåller att ett ”gemensamt, samarbetsinriktat eller fördelat ledarskap är starkt relaterat till effektiv skolläring” (Ibid., s. 92). Rektors inverkan på elevresultaten sker indirekt, genom att hon influerar lärarna som har den direkta påverkan på lärandet. Att de sistnämnda dessutom är med och påverkar processen och metoderna har stor effekt på utfallet.

Enligt Hargreaves och Fink (2008) har olika forskare kommit fram till att ett transformativt ledarskap lett till djupare förändringar i undervisningen. Burns, som har forskat på transformativt ledarskap utanför skolan har formulerat att ledare och underordnade lyfter varandra, både gällande moral och motivation (Leithwood, 2010, Hargreaves & Fink, 2008) Bass och Riggio (2006) uttrycker att transformativa ledare får sina följare att uppnå höga resultat och samtidigt utveckla sin egen ledarskapsförmåga. Leithwood och Jantzi (2006) skriver att transformativt ledarskap handlar om ett karismatiskt och inspirerande ledarskap, som ger intellektuell stimulans och har visat sig ge effekter på lärarnas inställning och motivation, kompetens, samt på arbetet i klassrummet.

En transformativ ledare skapar också gemensamma mål att sträva efter, gör alla delaktiga i beslut, utvecklar en kultur för samarbete, ger möjligheter till kompetensutveckling, samt låter alla vara med i att lösa problem som uppstår (Hargreaves & Fink, 2008).

Leithwood (2010) menar att kritik har framförts mot det transformativa ledarskapet, till exempel om att ledarskapet inom denna inriktning ses som ett personlighetsdrag snarare än metoder som kan användas. Leithwood anser dock att många modeller av det transformativa ledarskapet inte innefattar karisma, utan handlar om beteenden och praxis som kan läras och förbättras. Några sådana handlar om utvärdering och problemlösning, visioner, beteenden, kroppsspråk och retorik (Bass och Riggio, 2006).

# KAPITEL 3

## SYFTE OCH METOD

### 3 Syfte och frågeställningar

I förra kapitlets forskningsöversikt har olika skolutvecklingsströmningar presenterats, samt faktorer som främjar eller hindrar skolutveckling. Dessutom har rektors ansvar och roll i skolutvecklingsarbetet beskrivits. Med utgångspunkt i det faktum att rektorer har ett mycket komplext uppdrag och omfattande skolutvecklingskrav på sig finns ett behov av att undersöka rektorernas uppfattningar av både rektorsrollen och skolutvecklingsarbetet, för att ta reda på hur de uppfattar utvecklingskraven, samt främjande och hindrande aspekter för detta.

Det övergripande syftet med denna uppsats att undersöka rektorernas uppfattning av det pedagogiska ledarskapet inom ramen för skolutveckling. Specifikt syftar studien till att ta reda på hur rektorer uppfattar skolutvecklingsuppdragets ändamål och upplägg, hur de bedriver utvecklingsarbetet i praktiken, samt vilka hinder och möjligheter de upplever för detta arbete. Jag undrar vilka skolutvecklingsinriktningar som influerat rektorerna i utvecklingsarbetet, samt vad kravet på vetenskaplig grund innebär för rektorerna.

Mina frågeställningar är:

- Hur definierar rektorerna själva sitt pedagogiska ledarskapsuppdrag inom ramen för skolutveckling? Hur uppfattar de sig själva som pedagogiska ledare?
- Hur ser rektorerna på skolutvecklingsuppdraget? Vilka hinder och möjligheter finns för detta?
- Hur bedriver rektorerna skolutvecklingsarbetet i praktiken? Hur knyts det vardagliga skolutvecklingsarbetet an till det systematiska kvalitetsarbetet? Vilka skolutvecklingsströmningar har påverkat innehållet och upplägget? Vad uttrycker rektorerna att styrdocumentens krav på vetenskaplig grund innebär?

#### 3.1 Kvalitativ metod med fenomenografisk ansats

Denna studie utgår från en induktiv metod, där jag samlar in empiriskt material som sedan analyseras och kopplas till teori i tolkning av resultatet.

Min studie är kvalitativ och utgår från en fenomenografisk ansats. En kvalitativ metod handlar om hur något *karaktäriseras* och *gestaltas* (Larsson, 1986) och utgångspunkten i kvalitativ forskning är att det finns flera verkligheter och att världen är ett resultat av tolkning i samspel med andra. Verkligheten är subjektiv och tolkas. Till grund för den ligger tankar och uppfattningar, snarare än fakta (Merriam, 1994).

Inom fenomenografin beskrivs människors uppfattningar om olika fenomen i omvärlden och den fenomenografiska ansatsen innebär en:

*/.../ empiriskt grundad beskrivning av olika sätt att uppfatta omvärlden. Den är empirisk, därför att den utgör ett försök att analysera och beskriva vad ett antal människor har sagt vid en intervju. (Larsson, 1986, s.13).*

Avsikten är att beskriva uppfattningar av fenomen, vilket innebär att man undersöker *innebörder* och hur något *framstår* för människor, inte förklaringar, samband och beskrivningar av hur något är (Larsson, 1986).

Uppfattningar medför ett meningsskapande och innebär det sätt på vilket en människa gestaltar något. Oreflekterade uppfattningar ligger till grund för den verklighet som tas för given, samt för hur vi handlar och resonerar (Uljens, 1989).

I denna studie undersöks rektorers uppfattningar om skolutvecklingsuppdraget och det pedagogiska ledarskapet, samt vad detta innebär för dem i praktiken i form av möjligheter och hinder för skolutveckling.

## **3.2 Kvalitativa intervjuer**

Enligt Larsson (1986, s. 26) "har intervjuer varit basen" inom den fenomenografiska ansatsen, för att "få reda på hur någon föreställer sig sin omvärld" (Ibid.). Eftersom jag i min studie strävar efter en fördjupad förståelse med ett mindre urval respondenter har jag valt kvalitativa intervjuer framför en kvantitativ ansats. Syftet med denna typ av intervju är att få så uttömmande svar som möjligt och att svaren återger informanternas uppfattningar och erfarenheter (Johansson & Svedner, 2006). Kvalitativa intervjuer ger kunskap om den intervjuades erfarenheter och uppfattningar av sin vardagsvärld, ur informantens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009).

I kvalitativa intervjuer utgår man från bestämda frågeområden. Frågornas exakta utformning kan variera mellan de olika intervjuerna, beroende på informanternas svar och vilka aspekter

som denne tar upp (Johansson & Svedner, 2006). Jag har valt att göra semistrukturerade intervjuer utifrån några huvudfrågor (Stukát, 2011). Utöver dessa har jag ställt följdfrågor baserade på respondenternas svar på huvudfrågorna.

Syftet med intervjuerna har varit att synliggöra hur rektorer uppfattar skolutvecklingsuppdraget och det pedagogiska ledarskapet och vilka möjligheter och hinder de upplever i detta, samt att ta reda på hur de lägger upp skolutvecklingsarbetet, i praktiken. Dessutom har jag haft en önskan om att undersöka rektorernas uppfattning av vilka skolutvecklingsströmmar som påverkar dem i detta arbete. Fenomenografins syfte är att få syn på respondenternas uppfattningar och den kvalitativa intervjumetodens öppna frågor ger utrymme för respondentens reflektioner och därmed ges en större möjlighet och flexibilitet, genom att ordning och riktning kan ändras beroende på respondentens svar och intervjuarens tolkningar (Holme & Solvang, 1997). Larsson (1986) menar att grunden för intervjuer utifrån en fenomenografisk ansats ligger i att människor gör tolkningar av sådant som sägs, och att arbetet handlar om att beskriva tolkningarna.

När någon svarar på en fråga, svarar hon inte nödvändigtvis på det som intervjuaren avsett med sin fråga, utan på *sin egen tolkning av frågan*. Detta innebär att konstruktion av en intervjufråga på allvar kan påbörjas när någon har svarat på en fråga; först när man vet hur någon svarar, kan man nämligen förstå hur frågan tolkades av den som intervjuades och först då kan man *formulera om* frågan så att man ökar sannolikheten för att få fram ett svar på den fråga som intervjuaren avsett att få svar på (Larsson, 1986, s. 27).

En fördel med den kvalitativa intervjumetoden är möjligheten att registrera oväntade svar och ställa följdfrågor. Forskaren undviker att styra intervjun och låter istället respondenten påverka samtals utveckling. Tyvärr är denna typ av intervjuer krävande för både respondent och intervjuare och den sistnämnde måste vara uppmärksam och öppen, samt ha en god förmåga att sätta sig in i informantens situation (Holme & Solvang, 1997).

### **3.3 Genomförande, bearbetning och analys**

Alla intervjuerna gjordes vid personliga möten; fem av dem på respondenternas egna kontor och en på mitt kontor. Intervjuerna tog ungefär 1-1,5 timma. De spelades in och transkriberades omgående efteråt. Eftersom jag kände till rektorerna och utformningen av deras uppdrag sedan tidigare hade jag en viss förförståelse när undersökningen startade. Ibland framförs kritik mot kvalitativ forskning för att den sägs vara subjektiv (Wallén, 1996). Stukát (2011) anser däremot att forskarens förförståelse är en tillgång. I genomförandet av

mina intervjuer tror jag att min förförståelse och den bakgrundsinformation jag haft om de båda kommunerna och deras skolorganisation har varit en tillgång genom att jag känt till många av de fenomen som lyfts och beskrivits. Min egen förförståelse och erfarenhet som rektor har också varit en tillgång, eftersom jag anser att den underlättat min tolkning av uppfattningarna, men också att jag tror att den kan ha påverkat både stämningen och öppenheten under intervjuerna.

Kvale (1997) anser att analysen påbörjas redan under den kvalitativa intervjun. Bearbetningen av kvalitativa, fenomenografiska intervjuer sker genom en kvalitativ analys med syftet att få fram vilka kvalitativt skilda uppfattningar som finns av ett fenomen (Larsson, 1986).

Arbetet med att gestalta variationen i uppfattningar kräver läsning och reflektion, läsning och reflektion – det gäller ofta att inte nöja sig med resultaten man först kommer fram till, utan att låta kritiskt granska de kategorier man formulerat, för att kanske upptäcka dimensioner i svaren som kräver helt nya formuleringar och helt nya kategorier för att fångas in. (Ibid., s. 31).

I analysen har jag tittat efter likheter och skillnader och tyngdpunkten har legat i jämförelsen mellan svaren. I bearbetningen av materialet har beskrivningskategorier arbetats fram induktivt. Rektorernas svar har sedan klippts ut och placerats under de olika rubrikerna, för att underlätta jämförelsen och göra likheter och skillnader synliga. Under arbetets gång har jag prövat mina kategorier flera gånger, både på egen hand och i diskussion med min handledare, vilket lett till att de kontinuerligt förändrats och förfinats. Dessutom har nya kategorier tillkommit allteftersom nya spår och infallsvinklar framträtt. I diskussionsdelen har sedan teorier knutits till det framarbetade materialet.

I resultatet finns en del som beskriver hur rektorerna har lagt upp sitt skolutvecklingsarbete i praktiken. I denna fråga görs inte anspråk på att identifiera kvalitativt skilda uppfattningar och den ses därför inte som fenomenografisk, utan istället framställs den delen deskriptivt.

### **3.4 Urval**

Jag har intervjuat sex rektorer från två olika kommuner (tre från varje). Respondenterna har arbetat som rektorer i mellan två och fem år. Två av dem har avslutat rektorsutbildningen, tre går den och en har inte påbörjat den än. De är i åldersspannet 41-58 år. Alla informanterna är utbildade lärare och har arbetat som det i flertalet år. Hälften av dem, samtliga av de

intervjuade i den ena kommunen, har dessutom en bakgrund som speciallärare /specialpedagoger.

Inom fenomenografin finns en strävan efter ”så många olika uppfattningar som möjligt” (Larsson, 1986, s. 30). För att möjliggöra variationsbredden har jag har strävat efter att få en spridning i ålder och bakgrund, samt en jämn könsfördelning.

Nedan följer en kort beskrivning av rektorerna.

### **Rektor 1: (Kommun X)**

Kvinna, 41 år

Har jobbat som rektor i fem år

Bakgrund som lärare och sedan speciallärare.

Avslutad rektorsutbildning och utbildad specialpedagog

Ansvarig för en F-6-skola med 330 elever, samt fritids.

Personalansvar för 48 personer.

### **Rektor 2: (Kommun X)**

Man, 58 år

Är inne på tredje året som rektor.

Bakgrund som mellanstadielärare i tio år, utbildade sig sedan till speciallärare och arbetade som det på högstadiet i tio år.

Går andra året på rektorsutbildningen. Utbildad speciallärare.

Ansvarig för en F-6-skola med 250 elever, samt fritids.

Personalansvar för 35 personer.

### **Rektor 3: (Kommun Y)**

Kvinna, 50 år

Har jobbat som rektor i fem år.

Bakgrund som grundskollärare i femton år.

Har precis avslutat rektorsutbildningen.

Ansvarig för en F-5-skola med 140 elever, samt fritids.

Personalansvar för 25 st.



**Rektor 4: (Kommun Y)**

Man, 41 år

Är inne på andra året som rektor.

Bakgrund som 1-6-lärare i 18 år.

Går första året på rektorsutbildningen.

Ansvarig för en F-5-skola, med 130 elever, samt fritids.

Personalansvar för ett 20-tal lärare

**Rektor 5: (Kommun Y)**

Kvinna, 42 år

Andra året som rektor.

Bakgrund som högstadielärare i 15 år, sedan som verksamhetsutvecklare i ett år.

Har inte påbörjat rektorsutbildningen. Har däremot gått andra kommunala ledarskapsutbildningar.

Ansvarig för en F-5-skola, med 278 elever.

Personalansvar för: ca 30 st. (ca 50 personer på enheten, men delar det med en biträdande som har fritids).

**Rektor 6: (Kommun X)**

Kvinna, 46 år

Har jobbat som rektor i 3,5 år.

Bakgrund som förskollärare på förskola, fritids och förskoleklass, därefter specialpedagog på F-6-skola.

Går andra året på rektorsutbildningen. Utbildad specialpedagog. Har även läst en del ledarskap.

Ansvarig för fyra F-6-skolor, med totalt 330 elever.

Personalansvar för mellan 48 och 53 stycken.

**3.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet**

Enligt Merriam (1994) är reliabilitet inom pedagogisk forskning problematiskt eftersom forskningsområden inom pedagogik är både mångdimensionella och kontextuella och dessutom befinner sig i ständig förändring. Hon menar att reliabiliteten därför utgör både en inbillning och en omöjlighet. Information som framkommer är ett resultat av informanten och

forskarens färdigheter, vilket gör att reliabilitetskravet inte stämmer in på denna typ av studier. Under en kvalitativ fallstudie fastställs inte tillvägagångssättet i förväg, utan utvecklas efterhand och därför kan inte reliabilitet tillämpas, anser Merriam (1994).

Reliabilitet hör ihop med validitet och Patel och Davidson (2003) anser att de båda begreppen är så sammanlänkade att reliabilitetsbegreppet sällan används av kvalitativa forskare. Validitet handlar om att man undersöker det man vill undersöka och inget annat (Thurén, 2007). Validiteten bedöms inte utifrån verkligheten, utan med utgångspunkt i forskarens upplevelser. Därför finns inget neutralt och allsidigt sätt att garantera validitet, utan bara tolkningar av den, menar Ratcliffe (i Merriam, 1994). Eftersom den kvalitativa forskningen är mångsidig och föränderlig räcker det därför inte att avgöra validiteten utifrån likheterna mellan den insamlade informationen och verkligheten den kommer från. I fenomenografisk forskning undersöks människors *uppfattningar* om verkligheten, inte hurdan verkligheten egentligen är. Lincoln och Guba (1985, i Merriam, 1994) anser därför att validiteten är avhängig forskarens förmåga att visa att informantens upplevelser har återgivits på rätt sätt. För att öka validiteten har jag i mitt arbete med återgivandet av respondenternas uppfattningar arbetat med utformandet av mina frågeområden så att de svarat mot uppsatsens syfte. Jag har också varit kritisk mot mina tolkningar och beskrivningskategorier, både på egen hand och i dialog med min handledare.

Reliabiliteten handlar, enligt Thurén (2007), om att en undersökning utförts på ett korrekt sätt eller "hur bra mitt mätinstrument är på att mäta" (Stukát, 2011, s. 133). I kvalitativa intervjuer finns alltid en risk att reliabiliteten påverkas. Det gäller alltså även i denna studie. Jag har försökt skapa en intervjusituation som gjort att respondenterna känt sig trygga. I analysen av tolkningarna har jag försökt förhålla mig kritisk till mina tolkningar och ställt dem mot andra tolkningar för att identifiera likheter och skillnader. Den kritiska granskningen av tolkningarna har bland annat handlat om att skapa kvalitativt skilda kategorier. Såväl beskrivningskategorier som utvalda citat har utsatts för prövning. Jag och handledaren har tillsammans, vid flera tillfällen, prövat kategorierna och utdragens placering, vilket ökat samstämmigheten mellan våra tolkningar och förhoppningsvis också kvaliteten på beskrivningskategorierna. En oberoende granskare har dock inte använts för att pröva interbedömarreliabiliteten, vilket annars är vanligt förekommande i fenomenografiska studier (jfr Uljens, 1989). Dagsformen hos respondenterna vid intervjutillfället, eller hos mig själv i samband med arbetet med bearbetning och analys kan ha påverkat svaren och tolkningarna. Det kan dessutom finnas brister i validiteten genom att jag kan ha gjort feltolkningar av informanternas uttalanden.

Mitt mål har varit att undersöka rektorernas uppfattningar av skolutvecklingsuppdraget. Jag har utgått från grundfrågor, för att svaren ska handla om det jag vill få reda på. Dessa grundfrågor har i stort sett varit identiska med uppsatsens frågeställningar. Jag har spelat in intervjuerna för att kunna gå tillbaka och lyssna flera gånger när jag behövt.

I kvalitativa intervjuer kan man inte veta med säkerhet att informanterna har svarat sanningsenligt. Någon kan medvetet utelämna något, eller försöka sätta sig själv i bättre dager.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att det finns olika former av generalisering och att det i kvalitativ forskning inte handlar om huruvida intervjuresultat kan generaliseras eller inte, utan om den producerade kunskapen kan föras över till andra situationer. Naturalistisk generaliserbarhet har, enligt Kvale och Brinkmann, sin grund i personlig erfarenhet och skapas som ett resultat av den. Statistisk generaliserbarhet förutsätter att respondenterna är slumpmässigt utvalda. Jag har gjort kvalitativa intervjuer med ett litet antal respondenter, som delvis valts ut efter tillgänglighet, vilket gör att den statistiska generaliserbarheten är låg och slutsatserna kan därför inte generaliseras i statistisk mening. Mitt mål har heller inte varit att göra en statistiskt generaliserbar undersökning. Däremot hoppas jag att min studie kan inspirera eller visa på intressanta aspekter kring rektors uppdrag och sätt att bedriva skolutveckling. Dessutom öppnar variationsbredden i mitt urval och i respondenternas uppfattningar för att andra ska kunna känna igen sig och kanske dra lärdomar av resultatet.

### **3.6 Forskningsetiska reflektioner**

Jag har i min undersökning utgått från vetenskapsrådets regler och riktlinjer för forskning ([www.vr.se/etik](http://www.vr.se/etik)). Som utgångspunkt har jag haft de fyra huvudkraven: informations-, samtyckes-, konfidentialitets-, och nyttjandekravet (Stukát, 2011) för att uppfylla de etiska kraven. Jag har informerat mina respondenter att deltagandet har varit frivilligt och att de har haft möjlighet att dra sig ur undersökningen. Jag har också berättat om syftet med min studie och upplyst om att informanterna aidentifieras och att personliga uppgifter behandlas konfidentiellt.

### **3.7 Metoddiskussion**

Eftersom jag ville få reda på ett litet antal rektorers uppfattningar av skolutvecklingsuppdraget valde jag kvalitativa intervjuer med utgångspunkt i en fenomenografisk ansats. I det avseendet

fungerade metoden väl. Det fungerade också bra att utgå från några huvudfrågor och ställa följdfrågor under samtalets gång. Under intervjuerna var jag noga med att låta informanterna ta den största delen av taltiden i anspråk. Jag upplevde samtalen som intressanta, lärorika och inspirerande och jag fick fram värdefull information. Jag har försökt göra rättvisa åt informanternas uttalanden, men kan självklart ha missat vissa nyanser eller aspekter. I samband med bearbetningen av materialet har jag arbetat om, och prövat, mina kategorier flera gånger. En styrka med metoden har varit att kvalitativt skilda uppfattningar blivit synliga.

Min förförståelse både av rektorsrollen, skolutvecklingsuppdraget och av organisationen i de båda kommunerna kan ha färgat min tolkning och påverkat mina följdfrågor. Av den anledningen kan min förförståelse ses som en nackdel, medan den också kan innebära fördelar, enligt Stukát (2011). Min förförståelse kan till exempel ha medfört att jag identifierat detaljer som en oberoende, oinsatt person inte skulle lagt märke till. Jag har försökt vara medveten om risken för färgning av analysen och har haft som avsikt att ha ett neutralt förhållningssätt, för att minimera min inverkan på svaren. Det faktum att forskaren är instrumentet för insamling och analys har fördelar, enligt Merriam (1994), som menar att det ökar möjligheterna att få fram information. Däremot begränsas forskaren samtidigt av "just egenskapen att vara människa" (Merriam, 1994, s. 50), genom att man gör misstag, missar något och påverkar studien genom personliga synsätt.

Eftersom jag inte arbetat med fenomenografi tidigare, har jag fått lägga en del tid på att sätta mig in i den, vilket kan ha inneburit en begränsning i det praktiska arbetet, och kan även ha lett till begränsningar i genomförandet, bearbetningen och analysen.

Metoden hade kunnat kompletteras med observationer, särskilt med koppling till frågan om skolutvecklingsarbetet i praktiken, för att få fram en tydligare bild av hur praktiken genomförs.

Det var intressant att intervjua rektorer från två olika kommuner eftersom det ledde till en insikt om att uppdragens utformning ser väldigt olika ut mellan olika kommuner. I mitt urval försökte jag få så stor spridning som möjligt, både sett till ålder, erfarenhet och bakgrund. I den ena av kommunerna hade så gott som alla kommunens rektorer bytts ut under de senaste åren, så samtliga hade jobbat några få år. Dessutom hade alla tre samma bakgrund i form av utbildning och erfarenhet som specialpedagoger.

## KAPITEL 4

### RESULTAT

#### 4 Resultat

I resultatdelen presenteras en sammanställning av kvalitativt skilda beskrivningskategorier som representerar rektorernas olika uppfattningar, med relevans för studiens frågeställningar. Kategorierna som berör rektorernas uppfattningar av det pedagogiska ledarskapet och skolutvecklingsuppdraget har utarbetats med hjälp av en fenomenografisk ansats, medan den del som beskriver hur rektorerna har lagt upp sitt skolutvecklingsarbete i praktiken framställs deskriptivt utan anspråk på att identifiera kvalitativt skilda uppfattningar.

#### 4.1 Uppfattningar av det pedagogiska ledarskapet inom ramen för skolutveckling

I det kommande avsnittet följer beskrivningar av rektorernas uppfattningar av det pedagogiska ledarskapet inom ramen för skolutveckling, samt hur respondenterna uppfattar den egna rollen som pedagogisk ledare. De beskrivningskategorier som framträder, och presenteras nedan, handlar om närvaro, lyhördhet och delaktighet, utmanande resonemang, skapande av förutsättningar, analys och riktning, samt rakheter och ärlighet.

##### 4.1.1 Närvaro, lyhördhet och delaktighet

På frågan om vad det pedagogiska ledarskapet inom ramen för skolutveckling innebär för dem själva betonar flera av de intervjuade rektorerna vikten av att vara *närvarande* och *lyhörda*, för att få med sig personalen och som en rektor uttrycker det: ”få våra tankar att synkas” (Rektor 1) och i det också vara beredd att ändra sin egen uppfattning genom det man får till sig av pedagogernas erfarenheter. En annan rektor (Rektor 6) är inne på ett liknande spår och nämner vikten av att lyssna in för att kunna identifiera och vidareutveckla pedagogernas tankar kring både undervisning och lärande

En rektor uttrycker att en del av det närvarande och inlyssnande pedagogiska ledarskapet handlar om att ”finnas där som ett stöd för dem som behöver” (Rektor 5) och agera ”bollplank, i både vad gäller metod och undervisning” (Rektor 5).

Förutom lyhördhet och närvaro poängteras betydelsen av att vara delaktig i verksamheten. Några av rektorerna uttrycker dock en svårighet att hinna vara ute i klassrummen i tillfredsställande utsträckning.

Jag tänker att jag bedriver ett nära ledarskap, att jag försöker finnas i verksamheten, nära där det händer. Jag tror att jag, eller jag försöker vara en lyssnande ledare och försöker fånga in det som dyker upp allteftersom. Jag tror väldigt mycket på det här med delaktighet och engagemang. Jag rör mig ute på skolan. Någonting jag hinner alldeles för lite är att vara ute i klassrummen. Det är mitt ständiga dåliga samvete. Det hade också varit ett sätt att visa sin närvaro, absolut. Men jag försöker dyka in lite här och var, bara en kort stund. Det försöker jag. (...) Jag försöker lägga in bokade besök varje termin, sen kan ju de gott kompletteras med att man dyker in bara en liten stund, man ser rätt mycket då med (Rektor 1).

Samma informant berättar också att en anställd på ett lönesamtal uttryckt att rektorn ”faktiskt vet hur det funkar” på vederbörandes avdelning, och rektorn säger att hon känner själv att hon har en bra bild, även om hon är medveten om att den alltid kan förbättras.

Rektor 6 beskriver sig själv som inlyssnande för att förstå vad saker och ting egentligen handlar om och hur pedagogernas uppfattning av enskilda frågor ser ut och vilket förhållningssätt de har.

Ytterligare en rektor formulerar sig på följande sätt kring vikten av att lyssna in:

Jag tror jag är ganska inlyssnande och jag har en filosofi att en trygg och glad personal presterar bra. Och hur skapar jag tryggheten och det för lärare, det är ju en grunduppgift på något sätt (Rektor 2).

På frågan om hur den tryggheten skapas säger han att det gäller att ställa frågor och prata mycket med medarbetarna. Han berättar att han själv brukar gå runt när skolan slutat och pedagogerna sitter och jobbar i klassrummen och fråga: ”Hur har dagen varit? Vad tänker du? Har du läget under kontroll? Är det något som är jobbigt eller?” (Rektor 2). Han poängterar att det måste finnas en glädje och ett framåtblickande på skolan.

Vikten av att vara ”nyfiken på människor” i verksamheten yttras av rektor 3, som berättar att hon inför beslut brukar gå ut och fråga vad personalen tycker, för att få ett underlag och känna sig förberedd. Hon säger att hon gärna vill lyssna av från olika håll och ger som exempel att skola och fritids är under samma tak, samtidigt som de är olika verksamheter, vilket medför att deras intressen krockar ibland och att hon då behöver lyssna av personalen.

Samma rektor påpekar att hon är i verksamheten hela tiden och syftar på att hon sitter mitt i skolan, där barnen och pedagogerna befinner sig och att hon där direkt har möjlighet att fånga upp det som behöver tas tag i, gällande pedagoger, elever eller föräldrar som oplanerat dyker upp.

Medarbetarsamtalet är ett väldigt viktigt pedagogiskt redskap, anser en av rektorerna och menar att man där verkligen har "chansen att lyssna av vad de har för kompetenser och utvecklingsområden" (Rektor 5). Hon poängterar också att det i det vardagliga arbetet är väldigt viktigt att lyssna in medarbetarna för att kunna ta vara på alla kompetenser. Som exempel tar hon upp elevhälsoarbetet och att det är specialläraren och specialpedagogen som kan de frågorna eftersom de är inriktade på det och att rektorns beslut i dessa frågor baseras på vad de anser. Hon säger att:

Jag tar ju inga beslut i egna saker utan att diskutera det. Det är ju i dialogen vi kan växa tillsammans. Vi har ju olika erfarenheter där alla sitter inne med olika pusselbitar (Rektor 5).

Rektor 4 ser sin roll som att vara den som "samlar ihop" flocken och "brinner för att se till att alla är på banan" och betonar "skolutveckling i det lilla" där det gäller att lyssna in och förankra i den egna verksamheten. Han påpekar att direktiv som kommer uppifrån ofta saknar förankring hos pedagogerna för att man inte har lyssnat av dem som befinner sig mitt i verkligheten. Som exempel ger han den låga måluppfyllelsen där han menar att frågan om varför det ser ut som det gör inte har fått landa nere hos lärarna, vilka kanske har "fantastiska svar att komma med".

#### **4.1.2 Utmanande och bekräftande resonemang**

Flera av rektorerna betonar vikten av att, som pedagogisk ledare, finnas nära för att kunna resonera och leda det pedagogiska samtalet, vilket innefattar att utmana pedagogerna i deras tänk. En av informanterna formulerar detta på följande sätt:

Jag tycker det är väldigt spännande att få resonera och få möta de frågorna i verksamheten. Det har jag upptäckt är min styrka och min vilja. (...) Det är de små mötena som jag tycker är viktigast, att möta någon i en diskussion, att våga vara förutsättningslös i den. Att man vågar lyfta frågan och ta den för vad den är. Inte att det är en rektor-lärare alltid, utan att det är två pedagoger, för det är ju någonstans där jag egentligen är. (Rektor 4).

En annan uttrycker att kärnan i det pedagogiska ledarskapet är diskussionerna kring klassrumssituationerna. I dessa kan pedagogen ”få bekräftelse på det som hänt, det är ett viktigt symbolvärde” (Rektor 6) men också att rektor och pedagog tillsammans kan diskutera fram vad som är bra, men även vad som kan utvecklas, till exempel genom frågor som ”Tänkte du på detta? Hur kan vi fånga in den här eleven?” (Rektor 6). Att diskutera hur undervisningssituationerna påverkar elevernas resultat och hur man tillsammans kan vidareutveckla dessa är viktiga delar i det pedagogiska ledarskapet enligt Rektor 6.

Att leda det pedagogiska samtalet med mentorer eller arbetslag poängteras även av en annan respondent, som säger att hon leder samtalet:

*/.../ utan att tala om hur man ska göra. Kollegialt lärande är det som jag förespråkar. Därför är jag ju inte med ute i arbetslagen heller, utan jag vill att de jobbar med lärande samtal, där jag som ledare inte alltid går in i samtalen, men att jag finns med om man vill ha med mig i samtalen (Rektor 5).*

Ytterligare en rektor anser att det är ledarens ”uppgift att driva på, det är ju lärarna som gör jobbet, men att jag driver på, ställer frågor, är intresserad, får synpunkter och justerar i mitt tänk” (Rektor 2).

Samtliga informanter uttrycker att pedagogiska samtal och diskussioner är viktiga i skolledarskapet och menar att dessa utgör en viktig del av utvecklingsarbetet.

Enligt Rektor 6 utgör de pedagogiska diskussionerna själva kärnan av skolledarskapet och att man i dessa diskussioner kan identifiera och förstärka det som fungerar bra och hitta utvecklingsbitar. Hon anser att resultat behöver diskuteras och kopplas till undervisningssituationer, för att tillsammans hitta utvecklingsmöjligheter och utifrån dessa kunna utveckla och ”ta sig till nästa steg”.

Rektor 1 utmanar sina medarbetare till att ifrågasätta och synliggöra sig själva och det som görs i klassrummet, till exempel när det handlar om elever i behov av stöd. Hon upplever att de har kommit långt på skolan med att pedagogerna själva känner att de vill reflektera över det de gör för att de känner att det är utvecklande. Hon berättar att några av pedagogerna har arbetat med Learning Study och auskultationer och att kollegiet nyligen har blivit inspirerade att börja med kollegahandledning, vilket de kommer att köra igång nästa läsår.



Rektor 4 berättar att han helst av allt vill arbeta med skolutvecklingsfrågor och andra pedagogiska frågor och att denna typ av diskussioner fick honom att välja rektorsjobbet från början. Han säger att det pedagogiska ledarskapet handlar om att utmana och betonar därför vikten av att ”diskutera, prata, att våga resonera. Jag vågar nog lyfta frågorna, pedagogiskt då”, säger han. När diskussionerna hamnar i fel spår behöver man dock sätta ner foten, anser Rektor 4, och ger som exempel en tidsdiskussion han haft med personalen om brist på tid och skillnader tid, där allting skulle värderas i tid och att det i slutändan visade sig att medarbetarna inte hade rätt fakta om lärares arbetstid, att de exempelvis inte kände till lärarnas årsarbetstid. I sådana situationer anser rektorn att det är viktigt att medarbetarna har rätt fakta innan man börjar diskutera, eftersom det annars bara kommer att handla om ”en massa tyckanden”. Ett annat exempel på ett område där han anser att det har krävts ett tydligt ledarskap har varit i diskussioner kring olika roller och vem som gör vad och vad som förväntas av de olika rollerna.

Att ”tänka ur verksamhetens och ur elevens bästa är jätteviktigt” menar Rektor 3, och att som pedagogisk ledare ”uppmuntra till kreativitet och nytänkande”. Hon gillar inte uttryck som att ”det här har vi prövat förr och det går inte” eller ”så har vi alltid gjort”, utan försöker stimulera sina medarbetare till att tänka på nya sätt och testa andra metoder.

Rektor 5 framhåller vikten av att ”alla kommer till tals i kollegiet, för att alla har någon pusselbit som någon saknar”. På hennes skola arbetar de med lärande samtal för att gemensamt komma vidare i pedagogiska frågor.

Som pedagogisk ledare behöver man ”vara så tydlig som möjligt om vad man förväntar sig och ställa frågor och prata mycket”, anser Rektor 2. Han menar att trygghet skapas om alla vet vad de ska göra.

### **4.1.3 Analys och riktning**

En av rektorerna framhåller att det pedagogiska ledarskapet handlar om att göra en analys och utifrån helheten ange riktningen. Hon formulerar det på följande sätt:

Pedagogiska ledarskapet är ju att jag ska ange en riktning för skolan utifrån att jag som pedagogisk ledare har kompetens nog att göra en analys för helheten. Och att jag också kan vara lyhörd och lyssna av de enskildas analyser och kunna se gemensamma nämnare i det, så vi ser en röd tråd. Så vi inte ser arbetet som isolerade öar, utan att vi kan slå ihop dem nu

och knyta ihop den säcken, göra analysen och visa hur vi går vidare, visa på riktningen (Rektor 5).

Detta citat skiljer sig från de andra, då ingen av de andra rektorerna uttrycker något om analys och riktning i samband med frågorna om det pedagogiska ledarskapet (inom ramen för skolutveckling), utan endast då de får frågor om det systematiska kvalitetsarbetet. Denna rektor har, till skillnad från de andra, en bakgrund som verksamhetsutvecklare, vilket troligtvis påverkar både kompetensinriktningen och synsättet.

#### **4.1.4 Att skapa förutsättningar**

Ett par av rektorerna uttrycker att det pedagogiska ledarskapet även handlar om att skapa förutsättningar, både för elever och lärare. En respondent menar att en av de många delarna i det pedagogiska ledarskapet handlar om att:

*./.../ rent administrativt skapa förutsättningar, skapa bra förutsättningar för att lärarna ska lyckas i det uppdrag som de har och i de tankarna om man nu ska jobba med skolutveckling och koppla det lärandet. Skapa förutsättningar att kunna göra ett kvalitativt bra arbete. Så det är ju någon grund naturligtvis (Rektor 2).*

En annan rektor poängterar att hon som pedagogisk ledare ska skapa förutsättningar för eleverna och få dem att ”känna förutsättningar att lyckas i sina egna liv” (Rektor 3) och ”nä kunskapskraven och utvecklas så långt som möjligt.” För henne själv innebär det att vara ”övertygad om att alla elever kan och vill lära sig och utvecklas” och att ha ”höga krav och att man tror att eleverna kan och att man tror på deras förmåga.” Vidare menar hon att det finns en tendens att ”sänka kraven när man jobbar i en skola där föräldrarnas utbildningsnivå inte är så hög” (Ibid.).

#### **4.1.5 Att vara rak och ärlig**

En av rektorerna berättar att hon i början, när hon träffade sin personal frågade dem hur de vill att hon ska vara som ledare. Nästan alla svarade att:

*./.../ man ska vara rak, ärlig och att man ska få rak feedback och så där. Och det är nog jag väldigt mycket, men jag märker att det inte alltid faller i så god jord, för det är inte alla som klarar det. Man vill gärna att det ska vara så, men när man får det så har många väldigt svårt för det (Rektor 3).*

Hon talar om att det gäller att känna av det från person till person, men att det ibland är svårt att göra det och att det då kan hända att det inte blir bra när man är tydlig och rak. ”Alla vill

ha det men det är få som klarar av det” (Rektor 3), säger hon och anser att hon själv har väldigt svårt för att ”sopa” och att det kanske blir en nackdel att hon är för rak.

## **4.2 Rektorernas definitioner av det egna ledarskapet**

När rektorerna får frågan om hur de definierar det egna ledarskapet utifrån framkommer ledarteoretiska begrepp som förståelsebaserat, transformativt och situationsanpassat ledarskap.

### **4.2.1 Förståelsebaserat ledarskap**

En av rektorerna utgår i sin ledarstil från det förståelsebaserade ledarskapet för att lyssna in, identifiera och vidareutveckla pedagogernas tankar kring undervisning och lärande. Hon beskriver att detta ledarskap:

bygger på att jag måste få personalen att förstå mina tankar och jag måste förstå deras tankar, för att vi ska kunna hitta en väg gemensamt och det tror jag är viktigt. Och att det hjälper inte att jag tycker någonting, om man inte förstår varför. Och det är likadant för mig att jag måste förstå, och så har jag väl tänkt kring elever men kanske ännu mer kring mina anställda nu då (Rektor 6).

Rektor 6 berättar att hon, som utbildad specialpedagog, alltid har haft denna typ av förhållningssätt i arbetet med eleverna, att ingen gör något utan en tanke eller syfte med det, och att ett agerande blir logiskt när man utgår från personens situation i stunden. Hon berättar att hon däremot inte tänkt så tidigare kring personal, men att hon nu håller på att förstärka detta.

Vidare berättar samma informant att det vid sidan om lyhördheten är betydelsefullt att vara tydlig både med sina förväntningar på pedagogerna och när det är sådant som ”det här kan jag inte ge mig på, det här är viktigt för eleven, för skolan, för utvecklingen” (Rektor 6).

### **4.2.2 Transformativt ledarskap**

På frågan om hon har någon speciell ledarstil svarar Rektor 1 först att hon inte direkt har det, men får sedan följdfrågan om hon har satt ord på sitt eget ledarskap och svarar då:

Det skulle väl vara i så fall; vi läste ju om det transformativa ledarskapet, och det är väl lite det som jag beskrivit det innan. Så som jag uppfattade det i alla fall.

### 4.2.3 Situationsanpassat ledarskap

Ett par av rektorerna beskriver sitt ledarskap som situationsanpassat. Rektor 5, som har tidigare erfarenhet som verksamhetsutvecklare säger att:

beroende på tjänst får man ju ändra ledarstil också, så det blir lite situationsanpassat ledarskap. Så jag får ha lite olika ledarstil beroende på situation helt enkelt.

En annan anser att det egna ledarskapet är ”demokratiskt, situationsanpassat på något sätt” och förklarar att det innebär:

/.../ att försöka hitta när man ska man bestämma själv och när ska man ha med sig personal. Ibland måste man ju säga att ’så här gör vi’ och då blir det ju några som blir sura. Då får man ta det. Och ibland får man försöka få med sig så många som möjligt och så blir några sura ändå, men då får man köra på det. Men något åt det hållet (Rektor 2).

## 4.3 Rektorernas uppfattningar av skolutvecklingsuppdragets ändamål och innebörd

På frågan om skolutvecklingsuppdragets ändamål och innebörd uttrycker rektorerna att de uppfattar att det är ett stort uppdrag med ökad måluppfyllelse som syfte, att det innebär att hålla sig uppdaterad, att det innefattar värdegrundsmål, samt vad det betyder för dem själva genom den egna verksamhetens behov.

### 4.3.1 Stort uppdrag med ökad måluppfyllelse som syfte

På frågan om hur rektorerna ser på skolutvecklingsarbetets ändamål är samtliga rektorer eniga om att det är ett väldigt stort uppdrag med det huvudsakliga syftet att ge eleverna en bra utbildning, och att de når en hög måluppfyllelse. En av rektorerna säger att:

Skolutvecklingsuppdraget är ett väldigt stort uppdrag. Ansvarig för kvaliteten vad gäller undervisning och att man utvecklas och får högre måluppfyllelse och följer alla styrdokument och att alla barn ska nå så högt som möjligt. Ett jätteuppdrag! Egentligen skulle det uppdraget räcka att jobba med på en heltidstjänst (Rektor 5).

Rektor 1 poängterar att skolutvecklingen är ”för elevernas skull, för att de ska få en god utbildning”.

### 4.3.2 Att hålla sig uppdaterad

En av rektorerna säger att det är viktigt att man ”anamlar ny forskning” (Rektor 1). Rektor 6 anser också att en del av skolutvecklingsuppdraget innebär att som rektor vara uppdaterad och ha ”koll på nyheter, både regeringsbeslut och allmänna råd och annat” men även politiskt och kring forskningsresultat och se till att ha kännedom om det som händer. Hon förklarar att det inte handlar om att vara insatt i allting, utan snarare om att känna till vad som är på gång och utifrån det välja ut det som är aktuellt för den egna verksamheten. Hon tycker att det är av stor betydelse att, i mötet med pedagogerna, vara uppdaterad, för att exempelvis kunna informera dem om det viktigaste som är på gång.

Även Rektor 4 betonar vikten av att hålla sig uppdaterad och tycker att skolutvecklingsuppdraget bland annat innebär att läsa ”i princip allt som kommer” men sedan sälla bland det. Han berättar att det ständigt ges ut nya hjälpmedel, stödmaterial och allmänna råd och liknande om mycket bra ämnen. Eftersom det kommer så mycket förklarar han att det finns en risk att det ”blir för fladdrigt för dem som ska jobba med det sen i verkligheten” så att man behöver rikta in sig på vissa saker i taget. Han uttrycker följande:

På vår position, vi ska ju få andra att göra sakerna. Vi kan ju lämna ifrån oss stödmaterial och säga att 'så här ska du tänka nu, här har du hjälp att tänka', sen kan jag ju släppa det lite grann. Det kan ju inte lärarna, de ska ju aktivera det som står där i och då kommer det ett nytt. Då får man vara lite portvakt och sovra. Jag läser dem, men sen kanske jag inte delar ut allt. Vi får ju hitta en linje hos oss, att vi jobbar med språk nu hos oss, och bedömning och då får det vara det. Sen kommer det ju en mängd andra, det är ju min roll på något sätt (Rektor 4).

Han resonerar sedan vidare kring forskningstillägnande och säger att det är en balans att veta när man ska sätta lite press på lärarna att de ska ta till sig av ny forskning. Han anser dock att det måste komma i ”rätt läge” och att det ska kännas relevant och värdefullt och upplevas ”ge någonting”. Det finns ingen tradition att lärarna ska hålla sig à jour, menar han och berättar att han själv i sin tidigare roll som lärare hade velat ha lite mer förväntningar på sig att hålla sig uppdaterad. Han tycker därför att man som skolledare bör vara tydligare med att det faktiskt ingår i lärarjobbet att sätta sig in i det som sker inom pedagogiken. Det finns fantastiskt mycket, säger han, men det gäller att hänga med i det som händer, säger han.

### 4.3.3 Värdegrundsmål

Rektor 2 uttrycker att frågan om syftet med skolutvecklingsuppdraget inte är en enkel fråga, men att han tänker att det handlar om att ”utveckla skolan i riktning mot att målen nås” och betonar att det inte bara handlar om resultat- och betygsmål, utan även om de andra målen, i kapitel 1 och 2, som handlar om demokrati, trygghet och studiero, och att rektors uppdrag innebär att ”utveckla skolan i rätt riktning för alla de delarna” (Rektor 2).

Rektor 3 framhåller också betydelsen av värdegrundsuppdraget och anser att det hänger ihop mycket med måluppfyllelsen, eftersom det är ”svårt att ha en hög måluppfyllelse om man inte har en arbetsmiljö där du känner dig trygg och säker och där du trivs och vill komma till skolan”. Samma rektor säger också att skolutveckling handlar om att alla elever ska nå kunskapskraven och ”så långt det bara är möjligt i sin måluppfyllelse”. Hon betonar vikten av att utgå från verksamhetens egna behov i skolutvecklingsarbetet.

### 4.3.4 Skolutvecklingsbehov i den egna verksamheten

Den egna verksamhetens skolutvecklingsbehov beskrivs av Rektor 4, som berättar att de står inför en utmaning. Han har en ”spännande sammansättning” elever på skolan, med 67% elever med annat modersmål än svenska (och andelen ökar hela tiden), vilket kräver en utvecklingsinriktning för att möta alla elever utifrån de behov de har. ”Vi måste göra en syn- och tankevända”, säger Rektor 4 och förklarar att det är en förändring på gång och att man måste ”skapa förutsättningar för det (...) och anpassa de till de krav och förväntningar vi har i styrdokumentet”. Vidare berättar han att:

Vi fokuserar ju på språkutvecklande arbetssätt nu till exempel. Det tror jag är en nyckel för de flesta skolorna faktiskt, alltså det här: 'hur jobbar vi för att stärka språket i samtliga ämnen. Hur jobbar vi för att ge eleverna en språklig möjlighet att hänga med, att klara av det vi ska arbeta med.' (...) Jag tror att det är utmaningen. (Rektor 4).

Han får en följdfråga om han ser det som en utmaning som ligger till grund för skolutvecklingen och svarar att:

Ja, en utmaning, det ser jag som något positivt. Att man måste våga vända spegeln liksom, att vända spegeln mot sig själv och det är också en utmaning i sig, att få lärare och personal att göra det. Det är ju skolutveckling i det lilla kan man säga (Rektor 4).

Därefter påtalar informanten att det finns en annan del också, med skolutveckling ”i ett större sammanhang, där det handlar mer om vilken väg kommunen ska ta” och betonar att man även

på den nivån behöver arbeta med frågan om hur man kan arbeta med nyanländas lärande och hitta en riktning, till exempel kring fortbildning av personal inom dessa frågor.

Även rektor 6 nämner det egna skolutvecklingsarbetet, både det som görs på uppdrag av kommunen och det man utifrån analyserna valt att utveckla inom den egna verksamheten. Hon talar om vikten av att klargöra syftet med det man gör.

#### **4.4 Aspekter som främjar skolutvecklingsarbetet**

På frågan om vilka utvecklingsfrämjande faktorer rektorerna uppfattar i arbetet med att utveckla verksamheten nämns chansen att påverka utbildningen, bland annat genom möjligheten att analysera verksamheten för att komma fram till vilken riktning den ska ta, samt att utveckla skolan genom samverkan, pedagogiska diskussioner och stödmaterial.

##### **4.4.1 Chans att påverka**

En av respondenterna framhåller att hon trivs väldigt bra som rektor och att hon tycker att jobbet är roligt för att hon ”kan påverka och göra så att elever får en bra utbildning” (Rektor 1) och säger att man kan det som lärare också, men inte i lika stor utsträckning. Hon menar att detta, ”att göra en bra skola för alla” (Rektor 1), är det som driver henne.

Rektor 6 berättar att hon har oerhört stor nytta av sin bakgrund som specialpedagog, vilket gör att hon har förmåga att se jättestora möjligheter och kan förstärka sina beslut med sin övertygelse, kunskap och sitt förhållningssätt. Det var detta som drev henne att bli rektor, eftersom hon kände att det går att ”genom beslut nå en annan väg” (Rektor 6).

Rektor 3 ser möjligheter i att få vara pedagogisk ledare och i det arbetet ta vara på sin pedagogiska bakgrund. Hon ser det som en fördel att vara väl insatt i skolan, vilket gör att hon har många idéer och ”bra koll” på verksamheten. Hon berättar att man i kommunen har sett över rektorernas uppdrag och att hon numera:

*.../ inte har mer än 25 personal. Det är nog vad man mäktar med tror jag, det är perfekt. Då känner jag att jag hinner med. Innan har jag haft förskolorna också, och haft många fler så då är det svårare. Men nu känner jag skillnad alltså, när jag har färre, då känns det skillnad och då har jag en helt annan möjlighet så klart.*

En annan rektor uttrycker först att möjligheterna egentligen är ”hur många som helst” genom att man kan bestämma mycket själv. Däremot påpekar han att man ändå är styrd av väldigt

mycket, såsom alla krav från olika håll, timplanen och busstider, vilket medför att frirummet inte är så stort som man skulle vilja, men ”kunde man öka det frirummet och ha lite högre bemanning, då skulle det bli bra. Jag ser ju de möjligheterna”, säger Rektor 2.

Rektor 5 beskriver sin möjlighet att påverka genom att, som rektor, vara ansvarig för analysen och utifrån den sedan besluta vad som ska prioriteras och vilken riktning utvecklingen ska ta. Hon tycker om att se helheten och säger att:

*.../ det är ju roligt att man kan besöka alla lärare och försöka se minsta gemensamma nämnare, styrkor, svagheter. Det är kul. Det roligaste med arbetet. Att göra analysen och se hur vi ska gå till väga och jobba bitvis. (...) Men det är inte stor del av tiden som kan ägnas åt det.*

#### **4.4.2 Samverkan**

”Möjligheterna är ju eleverna man möter. Och personalen. Alltså tillsammans kan vi ju göra jättebra saker”, anser Rektor 3. I nästa andetag framkommer att det som ses som möjligheter även kan vara svårigheter. Hon syftar på föräldrasamverkan och berättar att det på hennes skola är svårt att få föräldrarna att engagera sig, ”men jag har väldigt duktig personal”, säger hon och framhåller att hon har en bra blandning av personal med ”lång erfarenhet, men som tillsammans med dem som kanske är lite yngre och nyfikna och har nya idéer och det är ju en stor tillgång i den blandningen vi har” (Rektor 3). På skolan har 65% av eleverna annat modersmål än svenska och respondenten uttrycker att det är en ”stor möjlighet (...) att jobba med dessa elever som har så mycket med sig i bagaget många av dem (...). Det är en möjlighet, men också ofta en utmaning” (Rektor 3).

#### **4.4.3 Pedagogiska diskussioner**

Alla respondenter anser att pedagogiska diskussioner är viktiga i skollärdaskapet och att de utgör en utvecklingsfrämjande faktor. I dessa kan medarbetarna stimuleras till nya tankesätt och metoder.

En av rektorerna poängterar värdet av allas olika kompetenser, som innebär att man alltid kan tillföra varandra något, och att det gäller att ta vara på dessa i kollegiet, bland annat genom att se till att alla kommer till tals i pedagogiska samtal.

Rektor 4 ser stora möjligheter i de ”pedagogiska diskussionerna i stunden” och betonar vikten av att rama in tiden och säga att:



/.../ nu ska vi bara prata om det här, det är viktigt då, då får vi tänka bort ekonomi lite grann, att 'nu får vi prata pedagogik bara, en stund'. Jag tror att det är vilsamt för lärarna också, att få (...) rama in tiden, att då ska vi inte tänka på det här problemet vi har, som den här stökiga eleven, eller pengarna som inte finns, eller föräldrarna som ringde igår. Utan nu tar vi detta och det är det som fascinerar mig tror jag (Rektor 4).

#### **4.4.4 Stödmaterial utifrån, inramning av tid och kompetensutveckling**

Rektor 4 påtalar även att den mängd stödmaterial som kommer, bland annat från Skolverket, är en möjlighet, eftersom han menar att dessa utgör "en stor stöttepelare för dem som jobbar" och ser dessa som att någon hjälper en att tänka och komma igång. Han tror att det aldrig tidigare "har kommit så mycket hjälpmedel och stödmaterial och allmänna råd" som det gör nu. Dessutom anser han att dessa berör bra ämnen.

Sen kan man ju ha de här pedagogiska diskussionerna i stunden, att då finns inte de här andra faktorerna tycker jag. Om man då ramar in tiden, att: 'nu ska vi bara prata om det här', det är viktigt då, då får vi tänka bort ekonomi lite grann att 'nu får vi prata pedagogik bara en stund'. Jag tror att det är vilsamt för lärarna också, att få bara liksom att 'nu ska vi jobba med detta', att om vi tänker bort alla faktorer utanför, då måste man fokusera på det man har framför sig. Det är det jag menar med att rama in tiden, att då ska vi inte tänka på det här problemet vi har, som den här stökiga eleven, eller pengarna som inte finns, eller föräldrarna som ringde igår. Utan nu tar vi detta och det är det som fascinerar mig tror jag.

Rektor 6 ser möjligheter till spridning av nya insikter och lärdomar i kollegiet genom att lärare som vill åka på kompetensutveckling förväntas motivera vad syftet med utbildningen är, vad målet är med det man kommer att höra, samt hur man kan bidra med det till skolområdet. När någon har varit på kompetensutveckling får denne i uppgift att i kollegiet presentera lärdomarna, samt vad som förändrats i undervisningen utifrån detta.

#### **4.5 Hinder för skolutvecklingsarbetet**

På frågan om hinder för skolutveckling nämner rektorerna ett antal olika svårigheter de upplever i vardagen. Hinder som nämns är bristen på tid på grund av uppdragets karaktär, bristen på tid till gemensamma möten, den ekonomiska verkligheten och de olika intressenterna utifrån, samt svårigheten att driva skolutveckling på små skolor med endast några få medarbetare.

#### 4.5.1 Brist på tid, på grund av uppdragets karaktär

Samtliga informanter tar upp tidsaspekten som det största hindret för skolutveckling. I den ena kommunen (X) har två av rektorerna personalansvar för mellan 48 och 53 personer. Det är ungefär dubbelt så många som i den andra kommunen (Y), där rektorerna ansvarar för mellan 20 och 30 medarbetare.

Den rektor som har personalansvar för ”någonstans mellan 48 och 53” medarbetare uttrycker att hon har ett alldeles för stort uppdrag som bland annat leder till att hon inte har möjlighet att vara med i verksamheten i den utsträckning hon skulle vilja.

Rektor 3 påpekar att:

*/.../ uppdraget är så mångsidigt, men det kan ju också vara lätt att andra, administrativa uppgifter tar tid från det uppdraget att man vill driva skolutveckling. Det vill ju till att man hittar en bra balans.*

Rektor 5 säger att hon kanske orättvist jämför med sin tidigare tjänst där hon arbetade heltid som pedagogisk utvecklingsledare. Hon betonar att hon brinner mer för pedagogik än ekonomi och att hon på förra jobbet dessutom hade en ekonom som gjorde budgetarbetet. Även om hon anser att man behöver ha viss inblick i ekonomin eftersom mycket styrs av den säger hon att:

*/.../ det blir lite för mycket av de bitarna: ekonomiskt, administrativt, personalchefsbit, personalärenden, rehabiliteringsärenden som tar tid och kraft. I år har varit speciellt för vi har haft fördjupad skolinspektion, MÖS [miljösamverkan], fördjupad arbetsmiljöinspektion, så nu får vi ju fokusera på det systematiska arbetsmiljöansvaret. Och det är ju också en del av rektorskapet, man är ju både personalchef och chef för barnen. Och då tar ju det mycket fokus.*

Hon framhåller att det pedagogiska ledarskapet är både hennes styrka och intresse, jämfört med arbetsmiljöfrågorna och de andra bitarna i rektorskapet. Hon poängterar att hon har varit lärare och att det är pedagogik hon framförallt är intresserad av, men att det är många olika bitar som tar tid från det pedagogiska arbetet. Däremot menar hon att uppdraget inte skulle behöva organiseras på det sätt som det gör, utan uttrycker att man till förmån för det pedagogiska ledarskapet till exempel skulle kunna få avlastning för det ekonomiska arbetet. Det skulle kunna ske genom att någon annan gör den ekonomiska analysen åt rektor, som sedan får titta på och svara på den, istället för att rektorerna själva ska göra analysen. Hon

berättar att det finns rektorer som inte har det ekonomiska ansvaret utan har ekonomichefer som gör det.

Uppdragets komplexitet lyfts även av Rektor 4 när han talar om hinder för skolutvecklingsarbetet. Han nämner uppdrag som det systematiska arbetsmiljöarbetet, personalrekrytering, övergripande frågor på förvaltningsnivå, elevplaceringar och annat som ”inte aktivt berör den dagliga verksamheten, som tar mycket tid och mycket kraft i dagsläget” (Rektor 4).

Han ser det som en stor utmaning att som rektor ”förväntas skapa en systematik i allt. Och att få allting att löpa parallellt”. Han nämner också att det finns ett antal akuta frågor som man måste lösa men inte har möjlighet att ordna, där man som rektor står maktlös men ändå ansvarig. Som exempel säger han:

Personalrekrytering. Som ’jag har behov av det här nu, men det finns inga personer att rekrytera’. Då måste jag ju som rektor stå för det. (...) Finns det inte personer, så finns det inte, till exempel. Och det är väl utmaningen tycker jag. Jag har haft diskussioner om en sva-lärartjänst som ska ut och så finns det ingen och så kommer ändå lärarna och säger ’men vi måste ha en’. ’Ja, det tycker jag med, men fortfarande så finns det ingen.’ Och det blir en maktlöshet och då tycker jag det blir svårt ibland att motivera det pedagogiska utvecklingsarbetet, när vi inte ger de pedagogiska, professionella eller ekonomiska förutsättningarna. Det är en utmaning att motivera då (Rektor 4).

Rektorn får en fråga om vilka bitar han hade försökt bli av med om han själv hade format rektorsuppdraget och svarar:

Rektor 4: För det första så, eller det är ju mitt givna svar; budget.

I: Haft en budgetansvarig helt enkelt?

Rektor 4: Absolut, det är ju få företag som inte har det. De har ju ofta också en HR-funktion. Vi har ju en HR-funktion över oss, men jag är ju fortfarande HR-ansvarig mot min personal. Och även många av de frågorna som rör skolbyggnad, fastighetsfrågor. Att kriga för att man ska få bättre belysning på skolgården, få asfalten sopad och liknande. De är ju givet att jag skulle sälja fort! Så det handlar om att jag skulle vilja finnas i verksamheten, betydligt mycket mer än vad som blir idag. Till exempel för att kunna vara pedagogisk ledare, för det ser jag att man behöver. Blir man distanserad så är man inte pedagogisk ledare.

#### 4.5.2 Tid för gemensamma möten

Rektor 1 upplever att en svårighet är att hitta ”tid att hinna genomföra det som vi alla vill och att hitta bra mötesplatser som inte störs av annat.” Dessutom uttrycker hon en svårighet att få med all personal eftersom hon tycker att fritidspersonalen ibland ”hamnar vid sidan” och att både de och hon är missnöjda med det. Hon tvingas försöka hitta en balans i hur mycket hon kan lägga på kvällstid och hur mycket fritidsverksamheten kan stängas, men även vilka från fritids som ska delta på kompetensutvecklingsdagar när fritids är öppet. Vidare säger hon:

Det är ett hinder, att hitta tiden. Jag tycker att den här reglerade arbetstiden som lärarna har, den är, ändå har vi bättre förutsättningar här, där barnen slutar tidigare, än vad man har på en 7-9-skola, men jag tycker ändå att det är svårt, för alla ska kunna, men de har sina planeringar och mötesplatser och vi har EHT och de är kallade till andra möten i kommunen om skriftliga omdömen och så, förstelärarträffar och så, så det är svårt tycker jag.

#### 4.5.3 De olika intressenterna och den ekonomiska verkligheten

Ett annat hinder som framkommer i intervjuerna är den ekonomiska verkligheten, de många intressenterna man har att förhålla sig till, samt oförutsedda händelser. Rektor 2 beskriver det på följande sätt:

Hinder är... Jag vill inte gnälla på resurser men hade vi haft högre grundbemanning i skolan så skulle vi kunna göra mer saker, med mycket mindre stressmoment i. För att det är så många som har intressen i vad vi gör i skolan. Det är ju inte bara vi, rektor och lärare på vår skola. Och så har vi utvecklingsledare och så har vi verksamhetschefer och så har vi processchefer och så har vi politiker och så kommer staten med sina. Det är så många intressenter i skolans värld som gör att lärare och även jag som rektor, vi känner oss pressade. Mellan rätt många sköldar ibland. Det är väl ett hinder tänker jag. (...) Ja, så har vi ju en budget också. Vi ska ha budget i balans. Och så får man till svar att man får omprioritera (Rektor 2)

Rektor 4 är inne på samma spår och menar att:

Svårigheter det är ju den krassa verkligheten på något sätt. Den ekonomiska verkligheten som också faktiskt påverkar. Den hindrar ju inte utveckling helt, men den påverkar ju känslan för dem som jag ska driva utveckling med. Det är ju en av faktorerna som jag tycker. Men också den här ständiga förändringen, den påverkar också, att våga lita på att det är det här som ska gälla.

För Rektor 5 har oförutsedda händelser i form av en stor mängd nyanlända elever i mycket stort behov av särskilt stöd förändrat situationen på skolan under läsåret.

I: Du sa innan att ni har fått fler elever och att det då är många som inte får det stöd de hade innan. Har ni fått mer resurser i samband med det?

Rektor 5: Inte utöver vanlig skolpeng. Sen har jag varit tvungen att tillsätta fyra nya elevassistenter utöver budget för att få det att fungera och det hade vi inte räknat med. Var inte beredda på det helt enkelt.

I: Hur har förvaltningen agerat/reagerat i samband med det?

Rektor 5: Inte alls, skulle jag vilja säga. Jag fick tillåtelse att gå över budgeten fram till jul från höstlovet, för de assistenterna jag tillsatte. Men de har jag varit tvungen att behålla, så nu håller ju inte budgeten överhuvudtaget. Vilket gör att vi kommer in på det ekonomiska ansvaret som tar väldigt mycket tid just nu. Ekonomi och elevhälsa är det som jag får lägga störst fokus på.

Hon berättar att detta blir hinder för skolutveckling eftersom varken hon själv eller lärarna har så mycket tid och resurser kvar att lägga på diskussioner för att utveckla andra områden, utan att samtalen handlar om att lösa akuta situationer så att det går att bedriva undervisning överhuvudtaget. Den senaste kompetensutvecklingsdagen ägnades åt det, vilket inte var planerat. Rektorn berättar att fokus just nu bara handlar om att få ihop vardagen. För två år sedan såg det annorlunda ut. Då arbetade skolan med entreprenöriellt lärande vilket innebar ett utvecklingsarbete med helt andra frågor. ”För då var det arbetsro, men har man inte arbetsro måste man lösa det först, innan man kan jobba med någon annan utveckling”, säger hon, men lägger sedan till att:

Naturligtvis kan man jobba med annan utveckling också, parallellt, vi jobbar ju med bedömning bland annat, parallellt. Det har vi också haft övriga KU-dagar om bedömning, där vi har utgått från Anna Karlefjärd som vi hade i höstas. Strategier för formativ bedömning och det är ju också ett måste. Både det och att utveckla lässtrategier. Skolutveckling sker, men inte på sättet som vi hade planerat innan. Utan en helt annan riktning (Rektor 5).

#### **4.5.4 Skolans storlek**

Den rektor som har ansvar för fyra små skolor påpekar att skolornas storlek kan utgöra ett hinder för skolutveckling. Hon säger:

Det här med de små skolorna, vi får ju ingen stuns i det. Dels för pedagogernas del, som pedagogiska diskussioner när man har tre lärare, hur ska du bedriva nåt, alltså komma nånstans med dina frågor... alltså jag har fyra tjänster i [ortens namn] till hösten, 45 elever med förskoleklass till hösten. Max fyra personer på skolan totalt. Vad ger det? Kollegial handledning?

Det leder dessutom till att lärarna inte vill vara på de små skolorna, eftersom de saknar fler arbetskamrater och mer dynamik i pedagogiska diskussioner, och därför söker sig till de större skolorna i centrum. Rektorn poängterar att det inte är fel på kvaliteten på undervisningen och säger att meritvärdena kommer att vara höga, men att det handlar om dynamiken och skolutvecklingen och ger som exempel svårigheterna att göra ordentliga analyser när det handlar om några enstaka elevers resultat.

Vidare betonar hon att det inte blir en likvärdig skola, bland annat på grund av att funktioner såsom specialpedagog, kurator och skolsköterska endast finns på plats ett par timmar, varannan vecka.

Det är inte heller optimalt för eleverna att gå på sådana små skolor, anser hon, och berättar att elever har bytt från de små skolorna, för att det är för få elever och därmed svårt att få fungerande kamratrelationer, då det endast finns någon enstaka elev i de olika åldrarna, som man ska bygga relationer med ”och funkar inte det så är du ganska ensam och då får du andra behov som du inte skulle behöva få” (Rektor 6). Till hösten har hon totalt arton elever i år 4-6 och de kommer därför att bilda en klass tillsammans, för att det ska gå ihop ekonomiskt. Hon berättar att Skolinspektionen var kritiska till det upplägget när de inspekterade skolan för ett tag sedan och att hon håller med dem i sin kritik, men saknar förutsättningar att göra på något annat sätt.

## **4.6 Hur rektorerna bedriver skolutvecklingsarbete i praktiken**

Både uppläggen och innehållet för de olika skolutvecklingsarbetena skiljer sig åt. Alla rektorerna har utgått från den egna skolans behov och arbetar med olika målområden och har skapat vitt skilda upplägg för arbetet med dessa. Samtliga respondenter tar hjälp av andra personer i utvecklingsprocesserna. Flera av dem tar hjälp av förstelärarna och ett par av dem tar hjälp utifrån; två från ett ”Science Center” och en från kommunens specialpedagogiska centrum. För överblickens skull presenteras de olika rektorernas skolutvecklingsarbeten vart och ett för sig.

#### 4.6.1 Skolutvecklingsarbetet hos Rektor 1

Rektor 1 berättar att hon har två grupper som hon driver skolutveckling med och genom; en utvecklingsgrupp och en grupp som kallas Navet och fungerar som en arbetsorganisation som arbetar med praktiska frågor såsom exempelvis IUP-blad eller arbetslagsfrågor. I grupperna, som består av samma medlemmar, finns en från varje årskurs, fritidspedagoger och specialpedagogen. I dessa grupper kommer rektor och medarbetare med förslag och tankar utifrån en, av rektor, utstakad riktning. Förslagen som arbetas fram i grupperna körs sedan ut på remiss och förankras i kollegiet. Som exempel berättar Rektor 1 att de är i färd med att göra en plan för skolans utvecklingsarbete och kompetensutveckling och att rektor presenterat en enkät i utvecklingsgruppen och att man där jobbade med den och utvecklade frågeställningarna tillsammans innan alla på skolan fick svara på frågorna. Sammanställningen har redovisats i utvecklingsgruppen, som kommit fram till en gemensam tanke eller idé som bollas tillbaka till arbetslagen och därefter tas upp i arbetsorganisationen Navet där man tar fram arbetsområden för nästa läsår. Rektorn är nöjd med sitt upplägg för att:

*.../ jag tycker det känns bra för jag gillar när jag får stort engagemang och det får jag genom att göra dem delaktiga. Så vill jag i stort bedriva mitt utvecklingsarbete att jag stakar ut riktningen, förankrar, det vi bedriver förankrar vi på skolan och så får vi tillbaka, man får ju bolla fram och tillbaka. För då tror jag vi får en drivkraft framåt där alla får tycka och tänka.*

Utöver detta drivs skolutveckling utifrån skolans egna behov genom förvaltningens utvecklingsledare som kommer med ”input” och hjälper till att hitta kontakter och finansiärer för olika områden, men även relevanta utbildningar. Planeringen och uppföljningen av skolutvecklingsarbetet sker i grupperna och kompetensutvecklingsdagarna används till genomförandet. De har också regelbundna gemensamma träffar för hela kollegiet där det pratas pedagogik eller värdegrund.

Vidare berättar hon att några pedagoger har genomfört Learning Studies eller auskultationer hos varandra, men att tanken är att införa kollegahandledning nästa år, som alla ska delta i.

#### 4.6.2 Skolutvecklingsarbetet hos Rektor 2

Rektor 2 berättar att pedagogerna deltar i Mattelyftet detta läsår, vilket medför att övriga utvecklingsområden går ”lite på tomgång”, men att Mattelyftet är en positiv utveckling i sig. Han berättar att de försöker se till att alla lärare har gemensamma arbetstider för de 35

arbetsplatsförlagda timmarna. På tisdagar har de gemensamt APT och arbetslagsträffar och två timmar varje torsdag ägnas åt Mattelyftet. Utöver det finns den gemensamma planeringstiden som används till teman, planering och diskussioner. Rektorn berättar att han kommer att vara ännu tydligare nästa år med gemensamma schemalagda träffar och säger att:

Hur exakt vet jag inte, men ska man jobba entreprenöriellt med mycket tema som vi gör så måste man ha jättemycket gemensam planering om man ska ha hög kvalitet på det och det här läsåret har det inte blivit riktigt så hög kvalitet som vi har haft de föregående åren på de arbetena. Och det är lite frustrerande för en del, men man har en viss andel tid och energi till förfogande. Mattelyftet är jättebra till viss del, men det tar också ganska mycket tid och energi (Rektor 2).

Under intervjun nämner Rektor 2 att utvecklingsledare, verksamhetschefer och andra intressenter påverkar hans arbete och får därför frågan om hur mycket han anser att de påverkar skolutvecklingsarbetet. Kommer de med direktiv eller är rektorn fri att hålla dem utanför det lokala utvecklingsarbetet? På det svarar han ”både och” och berättar att de har arbetat ett par år med entreprenöriellt lärande och att de i början möttes av ett större motstånd när de ville åka på andra studiedagar kopplade till deras utvecklingsområde, när övriga skolor hade annat gemensamt innehåll, men säger att:

Men det har ändå svängt lite så att, med den nya skollagen också, där entreprenöriellt lärande är lite tydligare. Så har det ändå svängt att de lyssnar ändå tycker jag, att nu vill vi göra detta. Nästa år ska vi vara med i ett projekt som heter ELA – Entreprenöriellt Lärande för Alla, som handlar om elever i behov av särskilt stöd i entreprenöriellt lärande. Och det är ju okej då, det får vi köra då. Så det har ändå svängt till en positivare bild där varje skolas behov har fått styr lite mer än tidigare, för tidigare var det ju, jag har ju varit i kommunen i 20 år och tidigare var det ju så att alla skulle in i fällan så. Så om du var lågstadielärare eller om du var textillärare på högstadiet så skulle du ju gå på samma studiedag och göra samma sak. Så vi har ju en större flexibilitet idag.

På frågan om vad han tror att det beror på svarar han att det kan ha med personer att göra. På några få år har till exempel alla rektorer bytts ut och organisationen har ändrats så att det även är nya personer på chefsnivå.

Vidare berättar Rektor 2 att skolan i sitt arbete med entreprenöriellt lärande tar hjälp av ett Science Center, som har drivit utvecklingsprocessen och funnits tillgängliga som bollplank.

När informanten får frågan om han använder förstelärare till skolutvecklingsarbetet berättar han att förstelärartjänsterna i kommunen (kommun X i denna uppsats) är utformade så att



förstelärarna ska driva ett projekt. Eftersom skolans förstelärares projekt inte stämmer överens med skolans utvecklingsområden har han inte kunnat använda denne till skolutvecklingsarbetet. Han tycker att det är synd att försteläraryuppgifterna är utformade på detta sätt, då han menar att de egentligen borde ”jobba med arbetslag och inte enskilda lärare som skolutveckling”, eftersom förstelärarna ”inte har mandat till något annat” än det egna projektet.

### **4.6.3 Skolutvecklingsarbetet hos Rektor 3**

I den andra kommunen (kommun Y i denna uppsats) har förstelärarna sökt sina tjänster med inriktning på skolutveckling. Rektor 3 betonar vikten av att, i skolutvecklingsarbetet, ta vara på människor i verksamheten som är duktiga på de bitarna och som kan komplettera rektor i det arbetet och berättar att hon tar hjälp försteläraren i skolutvecklingsarbetet. I år, när ett av deras utvecklingsområden handlar om ordkunskap, i form av bas-ordförråd och ämnesordförråd tar hon dessutom hjälp av lärarna i svenska som andraspråk.

Kring skolutvecklingsarbetets upplägg berättar rektorn att försteläraren håller i deras utvecklingsområde kring arbetsro och att detta arbete består av en studiecirkel en gång i månaden kring ledarskap i klassrummet. Varje måndag-eftermiddag har de dessutom lagt in gemensam tid för pedagogiska diskussioner. Rektorn berättar att hon inte styrt så mycket över den tiden, utan att den är till för olika gruppkonstellationer. En gång i veckan hålls även arbetslagskonferenser och det är även på arbetslagskonferenstiden, en gång i månaden som studiecirkeln ligger.

Arbetsron har varit det högst prioriterade utvecklingsområdet under året. Även fritids har varit med i det arbetet eftersom de också har arbetsro som mål. Rektorn förtydligar att det egentligen handlar om att skapa en ”god lärmiljö”. Parallellt med det området har ytterligare ett utvecklingsprojekt startats upp, med inriktning på ordförråd. Till ordförrådsprojektet har man använt tid på APT och vårens kompetensutvecklingsdag. Man har bland annat tittat på Cirkelmodellen, utifrån vilken alla förväntas testa ett område. Under en kommande temavecka i maj kommer de att arbeta med något större ur modellen. Detta är ett ”arbetssätt för lärarna för att vi ska enas om en modell som vi tror gynnar många av våra språksvaga elever”, förklarar Rektor 3 och säger att:

*/.../ för är det något vi ser så är det ju att de flesta som inte når kunskapskraven är elever med ett annat modersmål än svenska, så jag tror att vi kan göra mycket där.*

Rektor 3 berättar att det har varit lättare att hitta gemensam tid i år, jämfört med förra året då de hade både Mattelyftet och ASL (Att skriva sig till läsning). I år är det förskoleklasserna som deltar i Mattelyftet och ASL.

#### **4.6.4 Skolutvecklingsarbetet hos Rektor 4**

Rektor 4 berättar att de på hans enhet har valt att driva ett språkprojekt och att tid avsatts var tredje vecka för gemensam kompetensutveckling inom detta. Detta har de istället för konferenser. Var tredje vecka har de 1,5 timma och däremellan har de inläsningstid och arbetsuppgifter. På de gemensamma träffarna förs pedagogiska resonemang. Språkprojektet planeras och genomförs tillsammans med en specialpedagog från SPC (Specialpedagogiskt centrum) som står för själva faktadelen genom bland annat föreläsningar. Uppföljningen av genomförda aktiviteter håller rektorn i. Det mest berikande har varit diskussionerna, berättar rektorn och förklarar:

*.../ bara det att få tid att diskutera det här, för många tycker att det här är svårt. Att bara lyfta detta runt ett bord och känna att 'nu har vi bara detta'. Man ramar in sin tid, det tror jag är viktigt, att 'nu är det de här sakerna, nu är det inte något annat som kommer upp på agendan, utan nu är det bara detta'.*

Han anser att man behöver bli bättre på det som ledare, att rama in tiden och avgränsa vad det är som gäller.

Rektor 4 får frågan om han använder sin förstelärare i detta arbete och berättar att han använder henne i elevhälsoarbetet och som handledare. Under förra terminen höll hon i "En läsande klass". Denna termin har rektorn frigjort henne från att hålla i fortbildningen för att hon istället ska kunna ta del av den under samma förutsättningar som övriga i kollegiet.

Rektor 4 uttalar sig även om kollegialt lärande och vikten av att koppla skolutvecklingsbitarna till det vardagliga arbetet. Han säger att:

*.../ det blir viktigare och viktigare också att få en input i organisationen och i lärarna och rektorerna och så. Det räcker ju inte att gå på en föreläsning, utan det måste vara någonting som förändrar, jag kommer tillbaka till det, någonting som förändrar vardagen. För det är ju där allt händer. Vardagen kan ju förändras utifrån ett övergripande perspektiv, men att det som vi gör där måste på något sätt leda ner dit. För om det bara ger en övergripande information är väldigt fjärran. Man måste få mer vardag i det, att det här ingår i ditt jobb jämt. Det är ingen happening som sker 9 mars. Vi har en föreläsning, till exempel Christian Lundahl håller en föreläsning och det är ju en fantastisk föreläsning, men hur jobbar vi sen?*

Risken är ju att det blir en föreläsning, och sen så faller det. Man behöver inte göra så stort. (...) Jag gillar ju den modellen som vi har, att vi ses var tredje vecka och så har man uppgifter däremellan, som du gör inne i din verksamhet och så utvärderar vi sen. Jag tror att det är där utvecklingen kommer. Jag tror att det är det som är det mest effektiva (Rektor 4).

Rektors viktiga roll i skolutvecklingsarbetet, betonas av Rektor 4, genom att han förklarar att han tror att det är avgörande att han är delaktig och aktiv i gruppdiskussionerna och därmed visar att de är viktiga.

#### 4.6.5 Skolutvecklingsarbetet hos Rektor 5

Rektor 5 berättar att de hade satt upp följande fem mål:

- samverkan/sambedömning/samplanering
- bedömning
- lässtrategier
- mångfald/integration/likabehandling
- utveckla planering och genomförande av undervisningen

Hon säger att de under läsåret tvingats tänka om och tänka nytt på grund av att de behövt arbeta på en mer grundläggande nivå än planerat, eftersom de har fått många fler (nyanlända) barn som inte når målen. Många av de nya eleverna hade mycket stora svårigheter och behov, vilket medfört att de varit tvungna att tänka helt nytt. Hon menar att det är pedagogisk ”utveckling att alla lärare har fått ruskas om lite grann” och uttrycker att:

Jag tror aldrig det har skett så mycket skolutveckling i [kommunens namn] som de senaste två åren.

Intervjuaren: I och med alla nyanlända?

Ja, för vi har ställts inför något helt nytt där vi har tvingats tänka om och tänka helt nytt. Det är ju verkligen skolutveckling, men kanske inte den man hade med i femårsplanen.

Vidare berättar hon att detta har varit ”tufft men nyttigt” för pedagogerna.

På frågan om hur de bedriver skolutvecklingsarbetet i praktiken berättar hon att de har använt sig av kompetensutvecklingsdagarna. Förstelärarna och hon har tillsammans planerat för kompetensutvecklingen och förstelärarna har sedan hållit i dagarna.

Rektor 5 förklarar att de har arbetslagskonferenser en gång i veckan, där de jobbar med pedagogiska frågor. På grund av läsårets speciella situation har de i de aktuella årskurserna haft specifika handledande konferenser i år, med speciallärare och specialpedagog och klasslärare, på grund av att de inte fått den önskade studieron. Dessa pedagogiska konferenser har bland annat innehållit diskussioner kring fungerande metoder och hon säger att hon kommer att sätta in en tredje lärare under en period, dels för att hålla i undervisning, men även för att auskultera när ordinarie lärare undervisar, och tvärtom.

Hon berättar att arbetet innebär väldigt mycket skolutveckling men att den inte har sett likadan ut för alla utifrån hela skolans utvecklingsbehov, utan att de istället har tvingats rikta skolutvecklingen i år för att några av klasserna har behövt specialinsatser. Rektorn beskriver det som att de ”diskuterar mycket pedagogik i öar” och säger att:

Först i juni ges en möjlighet att gemensamt analysera läget, för nu har vi inget mer kompetensutvecklingstillfälle. Då göra en analys och lära oss av varandra då. 'Nu gjorde vi de här insatserna, är det något vi kan lära oss av, som alla kan lära sig av.' 'De här metoderna fungerade jättebra på den här elevgruppen. Hur kan vi använda oss av det allihop?' (...) Så det är därför jag säger att i maj-juni steppar jag in igen som pedagogisk ledare. Just nu är jag det, fast inte gemensamt, för ett gemensamt pedagogiskt kliv framåt det blir ju i maj-juni igen. När vi gör analyserna. Först gör de ju analyserna i arbetslagen, men för att göra den gemensamma analysen behöver ju jag kliva in och se till helheten igen. Det ska bli spännande att se vad vi kan lära av varandra av det som gjorts under året. För då kan man ju lära sig av de insatser som gjorts. Det är först då det blir allmänpedagogiskt och se vilket kliv vi gemensamt ska ta vidare och vilka kompetensutvecklingsinsatser vi behöver då, för att kunna gå ett steg till.

#### **4.6.6 Skolutvecklingsarbetet hos Rektor 6**

Alla Rektor 6:s fyra skolor är med i Mattelyftet i år, vilket innebär att alla lärarna träffas i grupper varje måndag. Rektorn säger att 95% av pedagogerna är nöjda med kompetensutvecklingen och att man har kunnat se resultat av den i undervisningen.

Rektor 6 berättar att de arbetade kontinuerligt med entreprenöriellt lärande förra året, men att de på grund av Mattelyftet inte har kunnat göra det i år. Inom rektorsområdet har de en grupp som kallas ESIF (Entreprenöriell Skolutveckling I Fokus). Denna grupp består av en pedagog från varje skola, samt två representanter från förskoleklass och fritids. De har kontinuerliga träffar och har även gått en ledarskapsutbildning kring entreprenöriellt lärande i samarbete med ett Science Center. På de regelbundna träffarna diskuteras hur arbetet kan spridas i

arbetslagen. Årets satsning är främst att alla ska jobba med ämnesövergripande områden både på hösten och våren. Trots Mattelyftet framhåller rektorn vikten av att hålla gruppen och det entreprenöriella arbetet aktivt.

Rektor 6 använder sig också av arbetslagsledare som träffas en gång i månaden. De mötena har hittills mest innehållit praktiska frågor, som till exempel arbetsmiljöfrågor, men tanken och förhoppningen är att framöver kunna använda den gruppen som en utvecklingsgrupp.

Övrig skolutveckling är sådant som framkommit i analyserna, i form av måluppfyllelseresultat och att rektorn ser att hon skulle behöva vara ute mer i verksamheten och besöka lektioner i större utsträckning, eftersom hon tycker att arbetet med syfte och mål för lektionerna behöver vidareutvecklas. Kring arbetet med elever i behov av särskilt stöd har rektorn planerat in diskussioner kring en bok, för att utveckla arbetssättet. Rektorn berättar också att de till hösten kommer att starta upp ett nytt samarbete med Science Centret. Projektet kallas HELA - Holistiskt Engagerat Lärande för Alla, och är ett forskningsbaserat samarbetsprojekt med Science Centret, högskolan, BUP och habiliteringen och handlar mycket om undervisning som passar alla elever.

## **4.7 Kopplingen mellan det vardagliga skolutvecklingsarbetet och det systematiska kvalitetsarbetet**

På frågan om hur det vardagliga skolutvecklingsarbetet knyts an till det systematiska kvalitetsarbetet framkommer att kopplingen är tydlig för ett par rektorer och mindre tydlig för andra. Dessutom framträder några kvalitativt skilda uppfattningar som delas in i olika beskrivningskategorier. Inom de två första kategorierna; koppling medel-mål och systematiskt kvalitetsarbete = skolutvecklingsarbete anser rektorerna att kopplingen är tydlig mellan det systematiska kvalitetsarbetet och skolutvecklingsarbetet. I de senare beskrivningskategorierna uttrycks att kopplingen finns i tanken men ännu inte i praktiken och kopplingen till det mätbara är mindre tydlig, samt att det systematiska kvalitetsarbetet är allt och fungerar som ett nav eller en plan för det som ska göras.

### **4.7.1 En medel-mål-relation**

En av informanterna som anser att kopplingen mellan det systematiska kvalitetsarbetet och utvecklingsarbetet är tydlig berättar att målen för verksamheten sätts upp i det systematiska

kvalitetsarbetet och skolutvecklingsarbetet tolkas som medlet för att nå dem. Rektorn berättar följande:

Rektor 1: Den kopplingen finns ju, absolut. Vårt systematiska kvalitetsarbete bygger ju på att vi har fyra gemensamma mål i kommunen.

I: Förvaltningsövergripande mål?

Rektor 1: Ja, precis, och då har vi att alla elever ska nå kunskapskraven i alla ämnen, elevers trivsel och trygghet i skolan, att elever på alla nivåer förbättrar sina resultat, att eleverna har inflytande över sitt lärande. Och jag tänker att i dessa får vi in allt som har med skolutveckling att göra. Sen har vi dessutom bakat in två egna mål. Det ena är att utveckla läsförståelsen och att utveckla det entreprenöriella förhållningssättet i klassrummet. Så jag tycker att vårt systematiska kvalitetsarbete och vårt utvecklingsarbete går hand i hand (Rektor 1).

Respondenten säger att hon gjort vissa förändringar för att hon i början tyckte att arbetslagen presenterade resultat och analyserade och att det sedan var hon själv som sammanställde det alla arbetslagen kommit fram till och kände att hon visserligen kunde dra de slutsatserna, men att hon tyckte att hon då inte fick med sig skolan och förklarar att:

*/.../ jag provade faktiskt förra året att lägga in en eftermiddag där vi hade med alla de olika arbetslagens verksamhetsplaner med resultat och analyser och sen satt vi och delade upp områdena mellan oss, i utvecklingsgruppen, och så sa vi: 'vad säger vi på skolan i den här frågan'. Och jag tror att det blev rätt så bra. För vi var ganska överens på skolan om vad vi behöver jobba med det här läsåret. Jag tänker väl att vi ska göra likadant i år. (...) Man kan ju inte bara göra saker utan det måste ju ha sin grund någonstans och det systematiska kvalitetsarbetet är ju tänkt att vara grunden (Rektor 1).*

#### **4.7.2 Systematiskt kvalitetsarbete = skolutvecklingsarbete**

En annan rektor som också upplever en tydlig koppling mellan det vardagliga skolutvecklingsarbetet och det systematiska kvalitetsarbetet säger:

Det är ju det som är det systematiska kvalitetsarbetet för mig. Ja, det är så jag ser det. Det vore väldigt konstigt för mig om det skulle vara något annat. Det systematiska kvalitetsarbetet för mig, dels är det ju det vi gör lokalt och det vi gör på kommunnivå och hela tiden handlar det ju om våra styrdokument och vad det står i våra lagar och förordningar. Att det ska kopplas till det.

I: Så den är levande för dig hela tiden, den processen?

Rektor 3: Ja, det är den tycker jag. Vi har jobbat med det mycket det här året. Haft mycket diskussioner, till exempel att de säger: 'Men [rektorns namn], vi bestämde ju i början på terminen vad vi skulle göra, vi har ju bestämt det.' Men vi måste ju kolla upp hur det har gått, gör vi rätt saker eller måste vi ändra på något. Vad sker? När vi målen? Gör vi rätt saker? I år har vi jobbat väldigt mycket med studiero, eftersom vi fick kritik av Skolinspektionen för det. Då har vi jobbat systematiskt med det och gjort en kartläggning. Dels har vi Skolinspektionen, sen har vi elevenkäter, sen har vi mina verksamhetsbesök och då har vi sett att det är ett utvecklingsområde för att höja måluppfyllelsen. Så jag ser ju att det hänger ihop hela tiden. Det ska hänga ihop hela tiden.

Eftersom rektorn uttrycker att de har arbetat med detta under det innevarande året och jag känner till att hon precis avslutat rektorsutbildningen, där en tredjedel har stort fokus på det systematiska kvalitetsarbetet genom kursen *Mål- och resultatstyrning* får rektorn frågan om hon varit lika inriktad på det innan, eller om det kom efter det året på rektorsutbildningen. Hon svarar:

Rektor 3: Jag var inte alls inriktad på det, jag tyckte att det var pest och pina. Det var den delkurs som jag tyckt varit jobbigast och det berodde helt säkert på att det inte varit min starka sida, men det är något jag fått jobba väldigt hårt för. Förut tyckte jag att "det känner man väl, man kan gå på magkänsla". Men det har gett mig väldigt mycket på rektorsutbildningen. Det är nog den kursen som jag liksom har lärt mig mest själv och om mig själv.

I: Mål- och resultatstyrningen?

Rektor 3: Ja, det är det faktiskt. Och det var ju inte alls så, så för mig har det varit ett utvecklingsarbete helt klart. Och genom den, och också genom att vi hade en inspektion så klart, så kände jag att: 'nej, det är bara att ta tag i detta'. Så det hänger jättemycket ihop med det, jag tycker inte längre att det är lika tråkigt som jag tyckte innan, men det handlade kanske om att jag hade en mer, jag var nog osäker på det. Sen tycker jag det är viktigt att ta vara på människor i sin verksamhet som är duktiga på detta.

### **4.7.3 Finns i tanken, men ännu inte i praktiken**

Övriga rektorer anser inte att kopplingen är lika tydlig.

På frågan om kopplingen mellan det vardagliga skolutvecklingsarbetet och det systematiska kvalitetsarbetet berättar Rektor 6:

/.../ där tänker jag att jag inte är riktigt framme i mina tankar där än. Vi har ju ett systematiskt kvalitetsarbete, där vi har ett årshjul, men det vi inte riktigt har fått till är kopplingen mellan. Jag vill ha det ännu tydligare, nu har vi vad vi ska göra så i januari,

men jag vill ha det ännu tydligare. 'Okej, det här innebär att jag ska diskutera med eleverna, och det här innebär att jag ska titta på mina resultat i diamantdiagnoserna' till exempel. Jag tänker att det ska vara en tydligare koppling där, så jag vet vad jag ska förvänta mig av dem och att de vet vad de ska förvänta sig utav mig. Så där är jag inte riktigt. Jag är inte nöjd. Vi har det, så rent juridiskt, skulle Skolverket fråga så håller det vi gör, men jag är inte nöjd med det (Rektor 6).

Samma rektor säger att hon har planer på att göra det på ett annat sätt till nästa läsår och berättar att det hon "tänker är i tanken färdigt, men inte i praktiken" (Rektor 6). Det som ska förtydligas är vad som ska göras i de olika delarna, samt syftet med det.

#### **4.7.4 Mindre tydlig koppling till det mätbara**

När Rektor 2, som tillsammans med sin personal arbetar med skolutveckling inom entreprenöriellt lärande, får frågan om det vardagliga skolutvecklingsarbetet och det systematiska kvalitetsarbetet hänger tätt ihop svarar han:

Rektor 2: Både ja och nej. Viss del av det systematiska kvalitetsarbetet, när det gäller att mäta resultat, antal elever som riskerar att inte nå målen, så är det ju lite svårt (...) nej, i det fallet hänger det inte ihop med vårt. Även om vi har en vision då att vi jobbar så här över tid, så ska resultaten bli bättre, vi ska få mer motiverade elever, och då ska generera bättre resultat. Men om vi nu ska analysera resultaten från höstterminen 2014, att liksom koppla det till det entreprenöriella lärandet, där är vi inte kan jag säga. Men sen när vi sitter så tänker vi ju ändå så här: 'nästa termin, hur ska vi gå vidare med det entreprenöriella lärandet då. Vårt tematiska arbete, att det ska bli bättre, det tänker vi ju alltid. Vi kör ju inte på utan tänker ju alltid 'hur ska vi göra för att det ska bli bättre'.

Han berättar att de kontinuerligt har tankar och diskussioner kring arbetssättet inom det entreprenöriella arbetet med målet att ständigt vidareutveckla och förbättra det och att de utifrån dessa reflektioner ibland har fått tänka om i sitt arbete, till exempel för att i större utsträckning få med elever i behov av särskilt stöd. Att koppla skolutvecklingen det till det mätbara, genom kvalitetsarbetet, är dock inte solklart säger han.

#### **4.7.5 Kvalitetsarbetet uppfattas som ett nav och en plan som innefattar allt som ska göras**

Rektor 4 ser det systematiska kvalitetsarbetet som ett "nav, som ska minimera riskerna att någonting faller mellan stolarna" och förklarar att han menar att ett välfungerande kvalitetsarbete minskar risken att missa något, men att det även innebär att hitta och våga



analysera resultaten och bedömningarna, och våga sätta spegeln mot sig själva. Dessutom anser han att det systematiska kvalitetsarbetet handlar om att ha en plan för vad som ska utföras, så att det inte bara handlar om att ”göra utifrån vad vi kommer på i stunden, utan ’nu gör vi det, sen gör vi det’, att det finns en tydlig gång, att den ska vara klar för alla” (Rektor 4). På frågan om det systematiska kvalitetsarbetet märks av i det vardagliga skolutvecklingsarbetet svarar han att kvalitetsarbetet innefattar allting som ska göras, såsom elevhälsoarbetet, likabehandlingsplanen och att man behöver ha en rutin på det. Han berättar att hans egen roll är att analysera resultaten och att det inte kan göras utan en systematik i det. Eftersom han driver skolutveckling i form av ett språkprojekt och hur man jobbar för att stärka språket i alla ämnen frågar jag om det knyter an till det systematiska kvalitetsarbetet och får svaret:

Rektor 4: Inte än, det tycker jag nog inte. Fast det andra är ju i det också. Fast vi har inte fått in det specifikt med det mångkulturella. Nej, det har vi inte riktigt matchat ihop med det andra än, det kan jag nog inte säga.

## **4.8 Rektorernas skilda tolkningar av innebörden av styrdokumentens krav på vetenskaplig grund**

På frågan om vad styrdokumentens krav på vetenskaplig grund innebär svarar rektorerna att det handlar om att hålla sig à jour med forskningen och använda metoder som är beforskade och visat sig ge god effekt. Ett par av dem poängterar att olika forskningsrapporter säger olika saker och att man därför bör inta ett mer kritiskt förhållningssätt.

### **4.8.1 Hålla sig à jour och använda beforskade metoder**

En av rektorerna uttrycker att det är viktigt att anamma ny forskning och att utbildningen ska ligga till grund för det man gör.

Jag tänker att vi använder metoder som har, som man har forskat på, som till exempel nu då det här med kollegahandledning, vet man att det har god effekt ja, men då ska vi ju använda det i vår verksamhet (Rektor 1).

Hon berättar att förstelärarna på hennes skola varit på föreläsning och fått lära sig om olika metoder som visat sig ge goda resultat och säger att kravet på vetenskaplig grund innebär att, i sin verksamhet, anamma och använda sig av sådant som andra forskat på och kommit fram till ger goda resultat. Learning Study är ett sådant exempel, säger hon.

En annan rektor berättar att ”det hittills varit ganska enkelt” för att både Mattelyftet och de utbildningarna de fått genom Science Centret har varit forskningsbaserade och att det då inneburit att de inte har behövt ifrågasätta det innehållet. Han påtalar att det skulle vara svårare om man skulle ”stå helt fritt”. Intervjuaren påpekar att det åtminstone kräver mer av en själv då, varpå rektorn svarar:

Ja, precis. Och hur mycket tid har man som rektor själv att läsa, att sätta sig in i, att skaffa sig en tydlig bild att det här vill jag. Det kanske man gör till viss del, men det är ju ingen helt enkel process (Rektor 2).

Rektor 5 tycker att kravet på vetenskaplig grund är bra och förklarar det på detta sätt:

Jag tycker det är bra att det är inskrivet. Att man inte bara gissar sig fram, eller blir ett allmänt tyckande om vad man ska göra i skolan. ’Vi gör det här därför att’. Jag tycker det är väldigt bra att hänvisa till forskning eller till Skolverket. För Skolverket tänker jag, då är det, då vilar det ju ändå på att man har tagit fram det som man i nuläget tycker är det bästa. Men det ändras ju med tiden i och med att det forskas kontinuerligt. Men det vi i nuläget tycker är bäst, det är ju det vi ska göra. Det tycker jag är bra att hänvisa även när föräldrar frågar att ’det har visat sig att det här ger goda resultat. Som nu ska vi vara med i ’’att skriva sig till läsning’’ det har vi inte varit med i innan. Den forskningen har också visat sig ge väldigt goda resultat. Och då klart att vi ska jobba med det. Så man försöker ju välja de metoderna som ger bäst effekt helt enkelt, och då får man plocka bort som man inte vet om det ger effekt helt enkelt (Rektor 5).

Rektor 3 anser att kravet på vetenskaplig grund innebär ”att vara uppdaterad och ta del av den forskning som kommer”, men också att ta vara på forskning som ligger bakom det man arbetar med, som exempelvis ASL (Att skriva sig till läsning) som de arbetar med, och det bedrivits forskning kring. Hon påpekar att det finns många strömningar överallt ifrån, vilket gör att det är svårt ibland, men betonar ändå vikten av att ta vara på befintlig forskning. När man planerar upp sina utvecklingsområden behöver man undersöka bakomliggande forskning, säger Rektor 3, men poängterar att vissa är bättre än andra på dessa bitar och att det gäller att ta vara på de som är duktiga på det. Rektor 4 anser det nödvändigt att ”föra diskussioner kring forskningsbaserat”, och inte utgå från sin ”personliga åsikt, som lärare (...) eller som rektor”, utan istället ha bevis för det man säger och att våga säga:

/.../ att det här är bevisat i forskning nu och då är det det vi kör utifrån. Precis som en läkare måste förhålla sig till kirurgisk forskning (...) Och det tror jag också, för vår legitimitet, att vi inte är utelämnade till en lärares eller rektors personliga åsikt, utan att vi faktiskt, att det vi gör är det som bevisligen, i dagsläget är rätt (Rektor 4).

Rektor 3 anser att man borde arbeta mer med att synliggöra forskningsresultat i skolan och även hon drar paralleller till läkarkonsten där forskningen ständigt är med.

#### **4.8.2 Kritiskt förhållningssätt till forskning och praktik**

Rektor 6 säger att kravet på vetenskaplig grund innebär att man utgår från ny forskning som kommer, men också att ha en diskussion kring lärande och att man är trygg i det man gör och att man reflekterar över syftet med det man gör, och varför man anser att det är bra.

Tre av respondenterna uttrycker vikten av att reflektera kring, och granska forskningsrapporter. Rektor 3 anser att ”det finns en forskningsrapport som säger någonting och sen en annan som visar något helt annat”.

Rektor 2 är inne på samma spår och resonerar så här:

Jag är lite allergisk; för det är många, både mina chefer och politikerna som slänger sig med: 'forskningen säger att'. Det fick jag lära mig när jag gick speciallärarutbildningen att man kan aldrig säga att 'forskningen säger'. Det finns ju ingen, eller väldigt lite forskning som är entydig. Utan det är ju: 'den forskningsrapporten säger' och 'den forskaren säger i sin studie så här'. Men det här att forskningen säger, och nu är det Hattie som säger och då är det forskningen och det är. Och det blir jag lite trött på så ibland. Sen försöker jag ju absolut följa så mycket jag kan och så mycket jag orkar, Skolverket naturligtvis, och det här, och även när det kommer sådana här rapporter som får starkt genomslag, så försöker jag ju hålla mig någorlunda uppdaterad. Men det är ju olika lägen och går man rektorsutbildningen som vi gör både du och jag så då har man ju en hel del att läsa ändå (Rektor 2).

Även Rektor 5 betonar vikten av att samtala kring det man gör och berättar att de till exempel i elevhälsoteamet diskuterar hur de vet att de insatser som görs, riktat till enskilda elever, ger god effekt. De använder sig i stor utsträckning av Skolverkets skrifter.

Men vi har till exempel jobbat mycket med läsinlärning och nu har vi funderat på vilken, de har ju börjat använda sig av ipads och appar om läsinlärning och det vet man ju inte så mycket än, så där har de faktiskt gått med i en vetenskaplig studie där vi deltar i, med två försökspersoner från skolan. (...) (Rektor 5).

I arbetet med att söka forskningsresultat tar hon hjälp av sina förstelärare, som brukar hitta forskningsrapporter som kollegiet sedan läser och diskuterar på kompetensutvecklingsdagar.

# KAPITEL 5

## DISKUSSION

### 5 Resultatdiskussion

I denna del kommer mina intervjuresultat att sättas i relation till den tidigare forskning som presenterats i början av uppsatsen. Kapitlet avslutas med egna reflektioner och förslag till vidare forskning.

#### 5.1 Rektor som pedagogisk ledare

I rollen som pedagogisk ledare anser informanterna att det är betydelsefullt att vara inlyssnande, närvarande och delaktig, samt att skapa förutsättningar. Dessutom försöker rektorerna att utmana medarbetarna till att reflektera över praktiken. En rektor beskriver det egna ledarskapet som förståelsebaserat, en annan som transformativt och ett par andra som situationsanpassat.

##### 5.1.1 Inlyssnande och närvarande

Samtliga informanter betonar vikten av att vara närvarande och inlyssnande för att få förståelse för personalens tankar, för att kunna ta vara på alla olika kompetenser och för att finnas som stöd när någon behöver det. En av rektorerna talar om ”skolutveckling i det lilla” (Rektor 4), där man lyssnar in, förankrar i verksamheten och ser till att alla är med.

Detta kan knytas till Weicks (2005) resonemang om att man som ledare behöver vara i nuet och lyssna in, vara uppmärksam på detaljer och öppen för medarbetarnas tankar, för att kunna utgå från deras verklighet i utvecklingsarbetet. Även i Hallerströms (2006) studie uttrycks vikten av en lyhördhet för pedagogernas tankar och behov.

##### 5.1.2 Informell kommunikation

”Det är småpratet som är nyckeln till ledarskapet” menar Ekman (2003, s. 9) och att ”om chefer vill leda måste de delta i det informella samtalet och där erövra medarbetarnas förtroende” (Ekman, 2003, s. 11). I Ludvigssons studie värdesätts också de informella mötena och ses som lika viktiga som konferenser för att se och bekräfta pedagogerna. Enligt Ärlestig (2008) har rektorer på framgångsrika skolor samtal med pedagogerna kring information,

nuläge och framtid, pedagogiska diskussioner, skolutveckling, visioner och lärande. Dessutom bekräftas lärarna både socialt och professionellt.

Dessa resonemang om vikten av kommunikation kan kopplas till Rektor 2:s filosofi om att trygg och glad personal presterar bra. Tryggheten skapas genom att man går runt och ställer frågor och pratar mycket med medarbetarna, säger han. Själv brukar han stämma av läget med pedagogerna på eftermiddagarna genom att gå runt och höra hur dagen har varit och om allt är under kontroll. Förutom ovan nämnda forskningsresultat kan det knytas an både till Bolman & Deals (2012) relationsdimension, där ledaren skapar trygghet och ett gott klimat genom samspel med personalen, och till Malténs (2000) etiskt inriktade ledardimension, eftersom den bland annat handlar om att kommunicera, stimulera till utveckling, engagera sig och visa medkänsla.

### **5.1.3 Utmanande och delaktiga ledare**

Flera av respondenterna i denna studie påtalar betydelsen av att resonera och leda pedagogiska samtal och utmana lärarna i deras tänk genom att diskutera och resonera. Alla de intervjuade rektorerna nämner att pedagogiska diskussioner är viktiga i det pedagogiska ledarskapet och utgör en del av skolutvecklingsarbetet. Både Rektor 6 och Rektor 4 anser att de pedagogiska diskussionerna, och att utmana lärarna i dessa, utgör själva kärnan i det pedagogiska ledarskapet.

Rektorerna i Hallerströms (2006) studie anser att man genom att skapa förtroende kan bidra med idéer för utveckling, men att skolledarna ofta vill locka fram lärarnas idéer och visa lärarna att de inte har något rätt svar, utan att lösningen finns hos pedagogerna själva, eller genom att de löser det tillsammans (Hallerström 2006). Detta kan kopplas till Rektor 4, som berättar att han, när han jobbade sin sista termin som lärare, hade pedagogiska diskussioner med sina lärarkollegor i juni månad och två månader senare började på sin rektorstjänst och då, i pedagogiska samtal, helt plötsligt förväntades sitta inne med de ”rätta svaren”, trots att ”ingen förvandling hade skett” med honom under de två sommarmånaderna.

Precis som denna studies informanter betonar både Ludvigsson (2009) och Scherp (1998) rektorns roll som utmanande ledare. Scherp (1998) påstår att ett utmanande ledarskap är nödvändigt för att få till stånd utveckling nerifrån. Flertalet andra forskare (t.ex. Timperley, 2013, Hanö, 2012, Larsson och Löwstedt, 2010) framhåller också betydelsen av rektors delaktighet i pedagogiska diskussioner. Timperley (2013) förordar ett förhållningssätt där

lärare känner sig både respekterade och utmanade. Ledare som främjar och deltar i lärarnas lärande och utveckling har stor påverkan på elevers lärande (Robinson, 2009, enligt Timperley, 2013). Hallerström (2006) menar att skolledaren har en viktig uppgift i skapandet av en stimulerande kultur, som engagerar till utveckling. Även inom skoleffektivitetsforskningen har det framkommit att rektorer har stor inverkan på undervisningen och att skolledare på framgångsrika skolor är synliga och deltar mer i pedagogiska samtal (Mortimore m.fl. 1988, Bamburg & Andrews, 1991, i Grosin, 2003).

#### **5.1.4 Reflekterande praktiker**

Flera av respondenterna framhåller vikten av skapa tillfällen för pedagogerna att reflektera över praktiken. Rektor 1 berättar att hon utmanar sina medarbetare till ifrågasättande och synliggörande av sin egen praktik, vilket har lett till att pedagogerna numera vill reflektera över det de gör, för att de finner det utvecklande. Rektor 6 poängterar också vikten av att diskutera lärande och att reflektera över syftet med det man gör.

Många forskare, som bland annat Darling-Hammond och McLaughlin (2011), Handal och Lauvås (2000), samt Hargreaves och Fullan är alla eniga om vikten av att sätta ord på det som görs, för att kunna utveckla det. Praktisk och teoretisk kunskap behöver kombineras (Ludvigsson, 2009), eftersom man genom reflektion kan bli medveten om sin egen förståelse och sina egna antaganden (Alexandersson, 1994, Maltén, 2000, Scherp & Scherp, 2007). Kornhall (2014) anser att skolutveckling handlar om att skapa nya tankesätt och metoder, vilket kräver tid för reflektion och diskussion. Scherp (2009, 2013) framhåller att lärandet bör vara gemensamt och involvera alla medarbetare och att man tillsammans sätter ord på det man lärt.

Av respondenternas uttalanden framkommer inte om reflektionerna kring undervisningen involverar alla medarbetare och sker i grupprocesser för gemensamt lärande, eller om de sker enskilt i mötet mellan skolledare och pedagog eller i mindre grupper.

#### **5.1.5 Att skapa förutsättningar**

En del av det pedagogiska ledarskapet handlar om att skapa förutsättningar, för både elever och lärare, anser ett par av respondenterna. En av dem anser att det handlar om att "rent administrativt skapa (...) bra förutsättningar för att lärarna ska lyckas" (Rektor 2) i uppdraget. Detta har koppling till Larssons (2006) där det framkommer att det pedagogiska ledarskapet

innebär att stötta lärarna och ge dem förutsättningar att utföra arbetet. Kornhall (2014) poängterar vikten av att även skapa förutsättningar för att arbeta tillsammans för att kunna utveckla både sin personliga yrkesroll och undervisningen.

## 5.2 Rektorernas definitioner av det egna ledarskapet

En av rektorerna utgår från det *förståelsebaserade ledarskapet* för att lyssna in, identifiera och vidareutveckla lärarnas tankar kring undervisning och lärande och berättar att hon och medarbetarna måste förstå varandra för att nå en gemensam väg. Dessutom betonar hon vikten av att vara tydlig med sina förväntningar på pedagogerna och med vad hon anser är viktigt för eleverna, skolan och utvecklingen.

Detta kan sättas i relation till forskares (Scherp, Handal & Lauvås m.fl.) påståenden om att skolledare tillsammans med lärare behöver skapa en gemensam förståelse och ett gemensamt synsätt kring skolans uppdrag. Sandberg och Targama (1998) menar att förståelse är själva grunden för kompetens och att förståelsen måste identifieras först, så att personalen sedan kan få möta nya tankegångar, metoder och perspektiv. Förståelsen utvecklas i samspel med andra och en av ledningsuppgifterna är att vägleda och stimulera människor i läroprocesserna, anser Sandberg och Targama (1998).

Det *transformativa ledarskapet* nämns av en annan respondent. Enligt Hargreaves och Fink (2008) innebär denna typ av ledarskap att skolledaren influerar lärarna, som är de som direkt kan påverka undervisningen. Olika forskare har sett att ett transformativt ledarskap lett till mer bestående förändringar i undervisningen genom att denna typ av ledare får medarbetarna att uppnå höga resultat och samtidigt utvecklas själva (Hargreaves & Fink, 2008, Bass & Riggio, 2006). Dessutom har det visat sig ge effekter på medarbetarnas inställning, motivation och arbete (Leithwood & Jantzi, 2006).

Två informanter beskriver sitt ledarskap som situationsanpassat. Den ena, som har tidigare erfarenhet som verksamhetsutvecklare, säger att ledarstilen ändras beroende på tjänst och situation. En annan beskriver det egna ledarskapet som ”demokratiskt, situationsanpassat på något sätt” och förklarar att det innebär att hitta när man bör ta beslut på egen hand och när det gäller att få med sig personalen.

Detta skulle kunna kopplas till det politiska perspektivet, där arbetet grundas i politiska beslut. Ledare förhandlar med andra och i förhandlingar skapas mål och strukturer. Inom detta

perspektiv kan ledarskapet vara situationsanpassat och innebär att utgångspunkten är att förstå den situation man är satt att leda (Bolman & Deal, 2012).

### **5.3 Rektorernas uppfattningar av skolutvecklingsuppdraget**

I skollagen uttrycks att rektor ska leda, samordna och utveckla det pedagogiska arbetet. I flera skolinspektionsrapporter har det framkommit att det arbetet behöver förbättras, till exempel genom att utveckla arbetet med uppföljning, utvärdering och återkoppling till lärarna, men också genom rektor i större utsträckning bör stödja, inspirera och stimulera till mer framgångsrik undervisning, samt organisera för förutsättningar för utveckling av undervisningen.

Skolinspektionen uttrycker tydliga krav på rektorers pedagogiska ledarskap och jag funderade i inledningen av denna uppsats över om rektorerna upplever att de har förutsättningar att uppfylla alla dessa krav. Jag undrade också om rektorernas syn på det pedagogiska ledarskapet och skolutvecklingsarbetet stämmer överens med Skolinspektionens och Skolverkets syn på desamma.

Informanterna uppfattar skolutvecklingsuppdraget som stort, med ökad måluppfyllelse som syfte, men även värdegrundsmålen betonas, samt att det handlar om att hålla sig uppdaterad, samtidigt som den egna verksamhetens behov är utgångspunkten.

#### **5.3.1 Stort uppdrag med ökad måluppfyllelse som syfte**

Samtliga rektorer är överens om att skolutvecklingsuppdraget är väldigt stort och att det huvudsakliga syftet med det är att ge eleverna en bra utbildning och en hög måluppfyllelse. En av informanterna säger att skolutvecklingsuppdraget är ett jätteuppdrag som man hade kunnat jobba med på heltid (Rektor 5).

Rektor 5:s uttalande om att skolutvecklingsuppdraget hade kunnat fylla en heltidstjänst kan sättas i relation till förändringen av rektorsrollen som gjordes i samband med kommunaliseringen på 1990-talet. Istället för att vara statlig förvaltare skulle rektor vara både chef och en framåtsiktande, pedagogisk ledare (Svedberg, 2000). I det uppdraget ingick arbetet med att arbeta mot nationella och lokala mål (Maltén, 2000). I den dåvarande läroplanen, Lpo94, uttrycktes rektors ansvar för utveckling av bland annat arbetssätt, elevinflytande, särskilt stöd.



Den nuvarande läroplanen, Lgr11, ställer stora krav på rektor för resultat, uppföljning, utvärdering, samt för utvecklandet av arbetsformer för att öka både elevinflytande och elevstöd. Dessutom ska rektor se till att kunskapsområden integreras i ämnesövergripande arbeten och att samarbetet mellan förskoleklass, skola och fritids utvecklas. Utöver detta ska rektor utforma arbetsmiljön på ett sätt som ger eleverna handledning och läromedel och annat de behöver för att söka och utveckla kunskaper, såsom bibliotek och digitala verktyg. Rektor har också i uppdrag att samverka med förskolan, andra skolor, arbetsliv och vårdnadshavare. Att personalen sedan får den kompetensutveckling de har behov av, och att de även får kännedom om internationella överenskommelser tillhör också rektors ansvar.

### **5.3.2 Att hålla sig uppdaterad**

Flera av rektorerna anser att en del av skolutvecklingsuppdraget handlar om att hålla sig à jour och känna till nyheter, forskningsresultat och allmänna råd och välja ut och anamma det som är aktuellt för verksamheten. Rektor 4 menar att man som skolledare bör läsa ”i princip allt” men får agera ”portvakt” och sälla bland det.

Detta kan relateras till Larssons (2006) studie, i vilken det framkommer att rektorerna anser att de ska hålla sig uppdaterade på forskningsresultat. Dessutom skulle det kunna knytas till den ena, evidensbaserade, ”top-down”-styrda skolutvecklingsströmningen, som anses bygga på forskning *om* skolan, där lärare (och rektorer) ses som forskningskonsumenter som förväntas tillämpa forskningsresultat i den egna verksamheten (Carlgren, 2010), samt till Franzéns (2006) studie där lärarna förväntade sig att rektorn skulle bidra med de senaste forskningsrönen och information om undervisning i andra verksamheter, vilket också har tydlig koppling till den evidensbaserade och ”top-down”-styrda strömningen. Det står dock i motsats till Scherps (2013) teorier om att resultat i skolan är avhängiga många olika faktorer och att det därför är svårt att överföra forskningsresultat till en annan verksamhet. Hörnqvist (2014) är också kritisk till överföring av forskningsresultat till en annan kontext och anser istället att rektorer och lärare tillsammans bör läsa och kritiskt granska forskning, för att sedan kunna värdera dem och eventuellt tillämpa dem på den egna praktiken. Timperley (2013) påstår dessutom om att expertkunskap och allmänna lärdomar inte leder till en långsiktig förändring, utan att man istället bör satsa på lärprocesser där kollegor lär tillsammans.

### **5.3.3 Värdegrundsmål**

Rektor 2 uttrycker att skolutvecklingsuppdraget handlar om att utveckla skolan mot högre måluppfyllelse, inte bara mot resultat- och betygsmål utan även mot målen i läroplanens två första kapitel, som handlar om demokrati, trygghet och studiero. Även Rektor 3 framhåller värdegrundsuppdraget och anser att det hänger ihop med måluppfyllelsen. Hon påtalar också vikten av att ha höga förväntningar på eleverna. Detta kan kopplas till Grosin (2003) som menar att det sociala klimatet påverkar elevernas resultat, samt till Höög (2011) som poängterar betydelsen av att mäta även skolans sociala mål och anser att en skola måste uppnå även dessa för att kunna ses som framgångsrik.

### **5.3.4 Den egna verksamhetens behov som grund för skolutvecklingsarbetet**

Några av rektorerna beskriver den egna enhetens utvecklingsbehov som utgångspunkt för skolutvecklingsarbetet. En av dem (Rektor 4) arbetar till exempel med språkutvecklande arbetssätt, för att förbättra möjligheterna för skolans stora andel elever med annat modersmål än svenska. En annan (Rektor 3) har ”en god lärmiljö” och ett ”ordkunskapsprojekt” som utvecklingsmål för att de sett behov av detta. Rektor 5 berättar att hon varit tvungen att frångå utvecklingsplanen för att behoven på skolan ändrades på grund av oförutsedda händelser.

Scherp (2009) utgår från begreppet *problembaserad skolutveckling* och anser att skolutvecklingsarbetet ska utgå från vardagliga problem och frågor, och att själva skolutvecklingen handlar om att lösa dessa. Det kan också handla om problem kring sådant som inte fungerar tillfredsställande. Även Timperley (2013) anser att skolutvecklingen ska ha sin grund i specifika problem i verkligheten. Både Scherp och Timperley har stark koppling till ”bottom-up”-inriktningen.

## **5.4 Faktorer som främjar skolutveckling**

Skolutvecklingsfrämjande aspekter som nämns av rektorerna är chansen att påverka utbildningen, samverkan och pedagogiska diskussioner, samt kompetensutveckling.

### **5.4.1 Chans att påverka utbildningen**

Hälften av respondenterna uttrycker chansen att påverka elevernas utbildning som en aspekt som främjar utveckling. De ser värdet av att ha god pedagogisk kompetens och av att vara väl

insatt i skolan. Detta kan relateras till Hallerströms (2006) studie där lärarna uttrycker att de vill ha skolledare med förståelse för yrket.

En av rektorerna uttrycker först att möjligheterna är ”hur många som helst” (Rektor 2) men påpekar sedan att han trots det är styrd av många yttre faktorer. Detta har anknytning till Bergs (2003) teori om att skolutveckling handlar om att upptäcka frirummet och sedan utgå från de egna förutsättningarna och behoven. Genom att finna de explicita och implicita ramarna, kan man identifiera frirummet och få syn på hur det kan utnyttjas, menar Berg (1999, 2003).

#### **5.4.2 Samverkan och pedagogiska diskussioner**

En annan möjlighet som främjar skolutveckling är eleverna och personalen, enligt Rektor 3. Hon berättar att hon har duktig personal och en bra blandning av erfarna och yngre, vilket utgör en stor tillgång. Tillsammans kan man åstadkomma mycket, menar hon. Detta för mina tankar till Harris och Mujis (2003) påstående om att samarbete mellan lärare är avgörande för skolutvecklingen, samt till Malténs (2000) *relationsdimension* där personalen värderas högt och ledaren skapar trygghet och ett gott klimat, men även till Hallerström (2006) och Spillane (2005) som båda påpekar betydelsen av ett välfungerande samspel mellan ledaren och medarbetarna.

De pedagogiska diskussionerna utgör också en möjlighet som främjar skolutveckling anser flera rektorer. Rektor 4 ser en vinst i att ”rama in tiden” så att man kan ägna sig åt pedagogiken fullt ut ibland. Han tycker det är viktigt att själv delta i diskussionerna. Flera forskare, som bland andra Timperley (2013), Hanö (2012), samt Larsson och Löwstedt (2010), framhåller betydelsen av rektors delaktighet i lärares lärande och anser att skolledare behöver skapa arenor för detta och själv delta i diskussionerna.

#### **5.4.3 Kompetensutveckling**

Rektor 6 berättar att lärare som vill åka på kompetensutveckling får ange syftet med utbildningen, vad målet är med den och hur den kan bidra till skolområdet. Efteråt förväntas man presentera det man lärt sig, samt hur det har förändrat undervisningen. Genom detta skapar hon möjligheter till spridning av goda exempel och lärdomar i kollegiet, samtidigt som det är ett sätt att prioritera kompetensutvecklingspengarna. Detta ligger i linje med Ekmans

(2003) teori om att ledaren har viktiga uppgifter i att visa att lärandet ska vara i fokus och i att skapa arenor för kreativitet, nya idéer och spridning av goda exempel.

#### **5.4.4 Framgångsfaktorer för både kvalitativt god undervisning och skolutveckling**

Flera av de faktorer som ses som främjande inom skolutvecklingen har likheter med de framgångsfaktorer i undervisningen som skoleffektivitetsforskningen har kommit fram till. Reflekterande samtal är till exempel en av principerna för kvalitativt god undervisning (Håkansson & Sundberg, 2012). Dessutom har skoleffektivitetsforskningen kommit fram till att den undervisningsfaktor som har störst betydelse för lärandet är interaktionen mellan lärare och elev, samt elever emellan. Kanske gäller det även i relationen rektor-lärare och i så fall skulle det kunna kopplas till "bottom-up"-perspektivets teorier om att rektor har stor inverkan på skolutvecklingen.

Även Alexanders (2010, enligt Håkansson & Sundberg, 2012) teorier om dialogisk undervisning med fokus på samtalets betydelse har likheter med framgångsfaktorerna för skolutveckling. Den kollektiva dimensionen med gemensamma uppgifter, och den ömsesidiga dimensionen som värdesätter samspel där man lyssnar och delar idéer har likheter med skolutvecklingsinriktningens framgångsfaktorer i skolutvecklingsarbetet, men med fokus på lärare och elev istället för relationen mellan rektor och lärare. Den stödjande dimensionen, där alla vågar ställa frågor och framföra idéer och man säger till när man inte förstår och alla hjälps åt att förstå tillsammans (Håkansson & Sundberg, 2012), har likheter med "den lärande organisationen", som förespråkas av skolutvecklingsinriktningens forskare. Den målinriktade dimensionen där lärare visar på mål, kan relateras till skolutvecklingsteorier om ledaren som (tillsammans med kollegiet) skapar mål och visioner för utvecklingsarbetet. Och sist den kumulativa dimensionen som handlar om att bygga vidare på varandras idéer, vilket leder till lärande.

Enligt Håkansson och Sundberg (2012) har forskare tillsammans kommit fram till principer för kvalitativt god undervisning, som bland annat innefattar ett stöttande klassrumsklimat, reflekterande samtal, förväntningar på prestationer, lärarens stöd, samt elevernas förståelse för vad undervisningen går ut på. Jag anser att dessa principer går att applicera på skolutvecklingsarbetet och då har stora likheter med de framgångsfaktorer som brukar nämnas i skolutvecklingsammanhang. Den förstnämnda, om ett stöttande klassrumsklimat, skulle

kunna kopplas till Hargreaves (1998) teorier om samarbetskulturer. Reflekterande samtal kan kopplas till kollegialt lärande för reflekterande praktiker (t.ex. Scherp, 2013 m.fl.). Principen om lärarens stöd har likheter med rektorn som stödjande, delaktig och närvarande ledare (t.ex. Maltén, 2000, Bolman & Deal, 2012).

## **5.5 Hinder för skolutveckling**

Hinder för skolutveckling är, enligt rektorerna, tid till rektorskapets alla delar, faktorer som hindrar kollegialt utbyte, olika intressenter och den ekonomiska verkligheten.

### **5.5.1 Tid till rektorskapets alla delar**

Samtliga respondenter anger tiden som det största hindret för skolutveckling. Två av rektorerna har personalansvar för så många som mellan 48 och 53 personer, vilket kan sättas i relation till den statliga riktlinjen på 15-20 medarbetare per chef (Kornhall, 2014). Den rektor som har flest medarbetare har dessutom ansvar för fyra olika skolor, med allt vad det innebär i form av fastighetsansvar, planer som ska skrivas, möten som ska hållas och skyddsronder som ska utföras. Hon berättar att uppdraget är alldeles för stort, vilket bland annat medför att hon inte har möjlighet att vara med i verksamheten i tillräcklig utsträckning. Hon har blivit lovad en förändring av uppdragets omfattning, men uttrycker ett missnöje över den lösning som erbjudits och upplever att hon inte blivit lyssnad på i samband med detta. Den andra rektorn som har 48 medarbetare berättar att hennes chef uttryckt att det är för många och att rektorn på sikt kanske kommer att få en biträdande rektor. ”Det går inte fort, men man vet att de jobbar för det”, säger Rektor 1 och förklarar att hon lärt sig hantera det uppdrag hon har och berättar att hon ändå har fått sitt uppdrag minskat med en skola och därmed färre medarbetare och att hon därför tycker det är lättare nu, jämfört med tidigare. Däremot inser hon vad mycket som skulle kunna göras ännu bättre om uppdraget såg annorlunda ut.

En av rektorerna påtalar uppdragets mångsidighet och att risken är stor att andra, administrativa uppgifter tar tid från skolutvecklingsarbetet men att det gäller att hitta en balans mellan alla delar.

Ytterligare en rektor framhåller uppdragets komplexitet när det kommer till hinder för utvecklingsarbetet och nämner uppgifter som systematiskt arbetsmiljöarbete, rekrytering, förvaltningsövergripande frågor, elevplaceringar och annat som inte är direkt kopplat till vardagen, men ändå tar mycket tid och kraft. Han ser kraven på ”systematik i allt och att få

allting att löpa parallellt” som en utmaning. Dessutom har han en känsla av att vara maktlös och ändå ansvarig i vissa frågor. Om han hade kunnat välja bort något i rektorsuppdraget hade han gjort sig av med budgetarbetet och lägger sedan till även HR-ansvaret och fastighetsfrågorna och säger att det handlar om en vilja att kunna finnas tillgänglig som pedagogisk ledare mer i verksamheten, eftersom han anser att: ”blir man distanserad så är man inte pedagogisk ledare” (Rektor 4).

En annan rektor har tidigare arbetat som verksamhetsutvecklare på heltid och betonar att det är pedagogiken hon brinner för, snarare än ekonomifrågor. Hon anser dock att man behöver ha viss inblick i ekonomin eftersom den styr mycket, men säger att det blir ”lite för mycket av de bitarna: ekonomiskt, administrativt, personalchefsbit, personalärenden, rehabiliteringsärenden” (Rektor 5) och berättar att de detta läsåret har haft fördjupad skolinspektion, miljöinspektion och arbetsmiljöinspektion, vilket tagit väldigt mycket tid i anspråk. Hon menar att uppdraget inte skulle behöva se ut på detta sätt, utan att rektorer skulle kunna få avlastning i det ekonomiska arbetet, till förmån för pedagogiken.

Respondenternas uttalanden kan knytas till Kornhalls (2014), påpekande om att rektorer, jämfört med många andra branscher, har personalansvar för ett mycket stort antal medarbetare. Dessutom har de ekonomiskt ansvar, fastighetsansvar, elevansvar och ansvar för flera andra delar som tillkommer. Parallellt med detta ska de arbeta både mot nationellt uppsatta mål och kommunens/huvudmannens egna mål. Det kan även kopplas till Ekholm (2011, m.fl.) som använder begreppet *korstryck* i sin beskrivning av rektors roll mellan de statliga kraven och de lokala behoven, samt till Oxensvärdh (2011) som också framhåller komplexiteten i uppdraget.

När respondenterna i denna studie får uppskatta hur stor del av arbetstiden som läggs på det pedagogiska ledarskapet anger de olika procentsatser mellan 10 och 30. En av dem, den rektor som har det största uppdraget sett till antal medarbetare och skolor säger att hon försöker ha med det i allt hon gör och ger som exempel att oavsett om hon jobbar med organisationen, eller personalen eller skickar ut en artikel så är det för att hon har ett långsiktigt syfte med det och att hon därför tänker att hon tar vara på allt hon gör och har en plan med det.

I sin vädjan till huvudmännen om att stödja rektorer i det mångsidiga uppdraget ger Kornhall (2014) ett exempel på en kommun som befriat rektorn från fastighetsansvaret och gett stöd

även i andra uppgifter, så att rektorerna kunnat ägna mer tid åt det pedagogiska ledarskapet, nämligen till 60% av arbetstiden.

Franzén (2006) resonerar i sin avhandling kring om denna utformning av skolledaruppdraget är det bästa, eller om ansvaret istället kunde delas upp, så inte samma person ansvarade för administration, ekonomi och pedagogik.

### **5.5.2 Hinder för kollegialt utbyte**

Svårigheten att hitta gemensam tid till möten framkommer också i intervjuerna. Ett hinder är lärarnas arbetstid i form av 35 timmar arbetsplatsförlagd tid och 10 timmar förtroendetid, som arbetsgivaren inte kan styra över. En av rektorerna påpekar att detta gör det svårt att samla lärarna för kollegialt arbete.

En annan rektor poängterar svårigheterna att bedriva skolutveckling på små skolor med endast några få medarbetare, eftersom det varken går att göra ordentliga analyser eller få tillräcklig dynamik i det kollegiala arbetet. Hon har försökt lösa det genom att slå ihop APT, utvecklingsgrupp och kollegialt arbete för alla fyra skolorna. Hon berättar då att ett hinder är att alla behöver åka en bit för att komma till den största av skolorna och att tidsaspekten då behöver vägas in.

Detta kan sättas i relation till teorier om både skolkulturer och kollegialt lärande. Blossings (2008) teorier om samarbetskulturer kräver ett kollegium bestående av många personer. Rektorn åtgärder i form av gemensam APT och genom att skapa en gemensam utvecklingsgrupp kan sättas i relation till Scherps (2009) problembaserade skolutvecklingsteorier, där utvecklingsarbetet har sin grund i vardagliga problem som uppstår i den egna verksamheten. Scherp (2009, 2013) anser dessutom att grupprocesser bör skapas där lärandet involverar alla medarbetare och man lär tillsammans genom att sätta ord på erfarenheter. Den intervjuade rektorn säger själv att det inte blir tillräcklig dynamik i diskussioner på skolor med totalt tre lärare.

### **5.5.3 De olika intressenterna och den ekonomiska verkligheten**

Ett par av rektorerna anger den ekonomiska verkligheten som ett hinder för skolutveckling. Den ena säger att om grundbemanningen skulle varit högre hade mer hunnits med, men att ”budget i balans” (Rektor 2) ses som det viktigaste och att man får till svar att man får omprioritera. Den andra rektorn anser att den ”krassa verkligheten (...), den ekonomiska

verkligheten (...) faktiskt påverkar” (Rektor 4). Han förklarar att den inte helt hindrar utvecklingen, men att den påverkar känslan hos medarbetarna.

En annan rektor berättar att situationen på skolan förändrades drastiskt när en stor mängd nyanlända elever i mycket stort behov av särskilt stöd kom i början av läsåret. Det ledde till att hon blev tvungen att anställa fyra assistenter utöver budget, vilket i sin tur ledde till att budgeten inte håller överhuvudtaget. Hon berättar att hon med anledning av denna oförutsedda händelse nu fokuserar mest på ekonomi och elevhälsa och att de pedagogiska samtalen handlar om att lösa akuta situationer, så att det går att bedriva undervisning överhuvudtaget.

Det främsta skälet till 1990-talets decentralisering av skolan var, enligt Maltén (2000), en ekonomisk effektivisering som skulle leda till högre autonomitet och därmed ökade möjligheter till lokala prioriteringar. Den målstyrda skolan skulle innebära en större potential att utveckla verksamheten, både för pedagoger och skolledare, vilket skulle öka kreativiteten och motivationen (Maltén, 2000).

Kommunerna ansvarar numera för skolornas ekonomiska tilldelning, samt utformningen av, och villkoren för, skolledartjänsterna. Samtidigt ställer staten höga krav på rektor som pedagogisk ledare och chef. Rektor är ansvarig för att se till att varje elev får det stöd den behöver. Svedberg (2000) anser att rektor tvingas anta olika perspektiv beroende på vilken fråga det gäller. Han menar att de olika aspekterna ofta konkurrerar med varandra, som exempelvis ekonomi och elevers behov, och påtalar att det kräver en balansgång mellan de olika delarna.

Både Franzén (2006) och Svedberg (2000) påpekar svårigheterna i att kombinera lojaliteten uppåt mot överordnade, inåt organisationen, mot personal och elever, samt utåt mot föräldrar med lojaliteten mot huvudmannen, med dess krav som inte alltid stämmer överens med elevernas behov eller verksamhetens bästa.

Begreppet *korstryck* används av flera olika forskare (bl.a. Ekholm 2011) för att beskriva rektors roll mellan generella krav och lokala behov. Lokalt kan detta korstryck bestå av bland annat ekonomiska begränsningar och organisationsförutsättningar.



## **5.6 Skolutvecklingsarbetet i praktiken, i ljuset av olika strömningar och inriktningar**

Alla rektorerna har i skolutvecklingsarbetet satt upp olika målområden utifrån den egna verksamhetens behov. Samtliga tar dessutom hjälp av andra personer i utvecklingsprocessen. Informanterna säger sig inte ha påverkats särskilt av någon av skolutvecklingsströmningarna, men vid mina analyser av intervjuerna framkommer aspekter och moment från de olika inriktningarna, som tycks influera både innehåll och genomförande av utvecklingsarbetet. Några sådana delar handlar om kollegialt lärande, Learning Studies och rektors roll i skolutvecklingsarbetet, samt bedömning.

### **5.6.1 Rektor 1:s skolutvecklingsarbete**

Rektor 1 berättar att hon använder sig av en utvecklingsgrupp och en arbetsorganisation. I dessa grupper sker planering och uppföljning av skolutvecklingsarbetet. Utvecklingen bedrivs genom att Rektor 1 stakar ut riktningen och förankrar den och "bollar" sedan fram och tillbaka via utvecklingsgruppen, så alla får vara med och tycka. Detta ligger i linje med Ludvigssons (2009) teori om att det i skolledarens uppgift ingår att ta initiativ och framföra visioner och att skolledaren sedan tillsammans med lärarna ska utveckla målen för skolan.

Till genomförandet används sedan kompetensutvecklingsdagarna. Utöver detta har de regelbundna träffar för hela kollegiet där pedagogik eller värdegrundsfrågor diskuteras. Även detta kan relateras till Ludvigsson (2009) m.fl., eftersom hon anser att skolledaren tillsammans med lärarna ska reflektera över metoder och arbetssätt.

Rektor 1 berättar också att några pedagoger har genomfört Learning Studies eller auskultationer hos varandra. Inom Learning Study arbetar en grupp lärare tillsammans med att utveckla undervisningen utifrån ett specifikt innehåll (Kornhall, 2014). Rektor 1 påpekar att inte alla har deltagit i Learning Studies eller auskultationer, men berättar att de ska starta med kollegahandledning nästa år, vilket kan kopplas till Handal och Lauvås (2000).

Carlgren (2010) resonerar kring två strömningar varav den ena kännetecknas av ett mer "top-down"-styrt förhållningssätt där skolutveckling bedrivs genom direktiv uppifrån. Rektor 1 anser att de olika strömningarna inte skiljer sig åt särskilt mycket, utan tycker att de säger ganska lika saker. Respondenten ger exempel på metoder som kan kopplas till "bottom-up"-perspektivet. Samtidigt är denna rektor till viss del inriktad på skoleffektivitetsforskningen,

vilket märks i hennes resonemang kring styrdokumentens krav på vetenskaplig grund (se under resultat), där hon berättar att det innebär att applicera beforskade metoder i sin egen verksamhet. Hon säger att de nyss varit på föreläsning och lärt sig om, och tagit till sig av, arbetssätt som de ska börja tillämpa.

Hon berättar att det på senare år har förändrats i kommunen, från att ha varit mer ”top-down”-styrt till att bli mer ”bottom-up”-styrt. Hon tror att det delvis beror på att hon själv förändrats i takt med att hon utvecklats i sin rektorsroll och numera vågar säga nej till sådant hon inte tycker passar för deras egna utvecklingsområden.

### **5.6.2 Rektor 2:s skolutvecklingsarbete**

Utvecklingsledare, verksamhetschefer och andra intressenter påverkar hans arbete, anser Rektor 2 och berättar likt Rektor 1 att det tidigare var mer ”top-down”-styrt i kommunen och att deras arbete med entreprenöriellt lärande mötte motstånd i början, men att det har svängt och blivit mer ”bottom-up”-styrt och i och med det mer accepterat att varje skola utgår från sina egna behov. På frågan om hur det kommer sig säger han att det delvis är personrelaterat och förklarar att alla rektorer har bytts ut på några få år, samtidigt som organisationen har ändrats så att även personerna på chefsnivå är nya.

Även hos Rektor 2 märks det att vissa moment i skolutvecklingsarbetet hör hemma i ”bottom-up”-styrningen och en del i ”top-down”-perspektivet. Här arbetar medarbetarna i år med kollegialt lärande i Mattelyftet. Genom sitt upplägg i form av ett färdigt koncept som enligt statliga direktiv ska tillämpas i verksamheten hör Mattelyftet till ”top-down”-strömningen. Utöver detta utvecklingsprojekt används gemensam arbetslagstid till kollegialt lärande i form av teman, planering och diskussioner. Rektorn säger att han kommer vara ännu tydligare nästa år med gemensamma schemalagda träffar eftersom han påpekar att deras entreprenöriella arbetssätt med mycket teman förutsätter gemensam planering och diskussion, men att Mattelyftet i år har tagit mycket tid från övrigt kollegialt arbete. Rektor 2 framhåller det kollegiala lärande i form av pedagogiska diskussioner som en del i det tematiska och entreprenöriella lärandet. Han anser att det är ett sätt att höja kompetensen och kvaliteten på det man gör. Detta resonemang och denna typ av kollegialt lärande kan kopplas till ”bottom-up”-perspektivet, eftersom det har sin grund i arbetet i den egna verksamheten.

Det kollegiala lärandet förordas av Scherp (bl.a. 2009, 2013) som menar att grupprocesser bör skapas för att nå ett gemensamt lärande som involverar alla medarbetare. Gemensamma

möten inriktade på att kollegorna lär tillsammans är centralt för lärares utveckling, anser Scherp (bl.a. 2009, 2013, se även Hargreaves & Fullan, 2013, Darling-Hammond & McLaughlin, 2011). Rektor 2:s uttalande om att arbetslagen stöttar varandra i både tankar och planering kan kopplas till Darling-Hammond och McLaughlin (2011) som menar att frågorna i skolutvecklingsarbetet ska utgå från lärarnas kontext och frågeställningar och att man bör ha en "dela-kultur" där man samarbetar genom att föra en professionell dialog och lösa problem tillsammans. Dessutom kan det knytas till Timperleys (2013) teori om att undervisningsmetoder kan förändras och elevernas resultat förbättras genom att lärare arbetar tillsammans.

Till sin hjälp i arbetet med entreprenöriellt lärande samarbetar de med ett Science Center. Detta skulle kunna knytas an till det distribuerade ledarskapet, där ledarskapet ses som en process tillsammans med andra, inte genom att en person leder. Denna typ av ledarskap innefattar många olika ledare, med eller utan formella ledarroller, och handlar därför om interaktionen mellan dem, snarare än enskilda personers agerande (Spillane, 2005). Genom ett distribuerat ledarskap kan man skapa en lärande organisation, och därigenom utveckla medarbetarna, anser Harris (2008).

### **5.6.3 Rektor 3:s skolutvecklingsarbete**

Rektor 3 anser sig inte har påverkats särskilt av någon skolutvecklingsströmning eller inriktning, utan berättar att hon tar med sig lite "idéer här och där". I utvecklingsarbetet på hennes skola håller försteläraren i en studiecirkel om ledarskap i klassrummet en gång i månaden, utifrån skolans utvecklingsområde med fokus på arbetsro. Utöver detta har man gemensam tid för pedagogiska diskussioner varje måndag-eftermiddag och arbetslagskonferenser en gång i veckan. Skolans andra utvecklingsområde handlar om ordförråd och hålls i av lärarna i svenska som andraspråk. Inom detta område har man tittat på Cirkelmodellen som de tror ska gynna de språksvaga eleverna. Ordförrådsprojektet arbetar man med på APT och man har även använt en kompetensutvecklingsdag till detta.

Även här har rektor schemalagt för pedagogiska diskussioner varje vecka. Dessa brukar dock inte rektorn själv delta i, utan de är till för olika gruppkonstellationer. Jag vet inte vilken typ av diskussioner som förs där, om de handlar om mer praktiska frågor eller om de är av mer djupgående och reflekterande karaktär.

Rektor 3 anser att det är viktigt att ta vara på kompetensen hos människorna i verksamheten och tar alltså bland annat hjälp av både förstelärare och lärare i svenska som andraspråk i de olika utvecklingsområdena. Detta kan kopplas både till det samproducerade och det distribuerade ledarskapet där ledarskapet bedrivs i samspel med andra (Ludvigsson, 2009, Spillane, 2005). Genom att dela ansvaret och utveckla medarbetarna ges förutsättningar för skolutveckling (Harris, 2008). Dock krävs att ett ledarskap fördelat på flera personer främjar både ledares och lärares lärande, vilket i sin tur förbättrar undervisningen för eleverna (Timperley, 2013). Rektor 3 tar hjälp av både förstelärare och, i år, lärare i svenska som andraspråk i utvecklingsarbetet, vilket kan relateras till Harris och Muijis begrepp *Teacher Leaders*. Karaktäriserande för dessa är att de har kunskap, eller skaffar sig den. De har arbetskamraternas förtroende och inspirerar och handleder dem. Bland Skolverkets exempel på försteläraryuppgifter finns både ”föra pedagogiska samtal” och ”starta upp och leda utvecklingsprojekt” (Skolverket, u.å.) med.

#### **5.6.4 Rektor 4:s skolutvecklingsarbete**

På skolan där Rektor 4 arbetar drivs ett språkprojekt. Var tredje vecka har de 1,5 timma gemensamt med pedagogiska diskussioner och däremellan har de inläsningstid och arbetsuppgifter. En specialpedagog från SPC (Specialpedagogiskt centrum) står för faktadelen och håller i föreläsningar och rektorn håller i uppföljningen av de genomförda aktiviteterna. Rektorn berättar att diskussionerna har varit givande och förklarar att det är viktigt att diskutera pedagogiska frågor tillsammans och få fokusera på det fullt ut en stund, utan att något annat konkurrerar om utrymmet och tiden.

Även i detta skolutvecklingsupplägg genomförs pedagogiska diskussioner. Dessa sker utifrån utförda arbetsuppgifter och jag drar därför slutsatsen att diskussionerna innehåller reflektioner kring praktiken. Om så är fallet, skulle detta arbetssätt att kunna kopplas till Handal och Lauvås (2000), samt Darling-Hammond och McLaughlin (2011) som alla är överens om vikten av att kombinera teori och praktik. De anser att lärare behöver få dela kunskap och koppla metoder och strategier till den egna verksamheten. Handal & Lauvås (2000) menar att man måste sätta ord på sin praktik för att kunna utveckla den. Detta kan leda till ökad insikt och en bättre förmåga att välja rätt undervisningsstrategier.

Rektor 4 framhåller vikten av att arbeta med kollegialt lärande, men poängterar också att han som ledare, bör vara aktiv och delta i skolutvecklingsarbetet och de pedagogiska

diskussionerna, vilket går i linje med många forskares (bl.a. Blossing, 2003, Hargreaves 1998, Ekholm, m.fl. 2000) synsätt angående betydelsen av rektors samarbete med lärarna och deltagande i diskussioner kring undervisningen. Rektorer behöver skapa forum för arbete med gemensamt lärande, och också själva delta i de pedagogiska diskussionerna (Timperley, 2013, Hanö, 2012, Larsson & Löwstedt, 2010) eftersom detta har inverkan på elevernas lärande (Robinson, 2009, enligt Timperley, 2013). I båda skolutvecklingsströmningarna betonas rektors roll. Inom skoleffektivitetsforskningen har det framkommit att rektor har stor inverkan genom ett pedagogiskt och didaktiskt ledarskap (Mortimore m.fl. 1988, Bamburg & Andrews, 1991, i Grosin, 2003), då man menar att rektorer på framgångsrika skolor är mer synliga i skolan och deltar i pedagogiska samtal, men även observerar och har förväntningar på elevernas resultat.

Även inom skolutvecklings- och skolförbättringsforskningen anses skolledare ha en viktig roll för att åstadkomma skolutveckling. Här betonas betydelsen av att vara en utmanande ledare, som är delaktig i skolutvecklingsarbetet (Scherp, 1998, Ludvigsson, 2009, Timperley, 2013, m.fl.). Ett utmanande ledarskap är en förutsättning för skolutveckling nerifrån, anser Scherp (1998).

Utvecklingsarbetet måste kopplas till vardagen, enligt Rektor 4. Han anser att det inte räcker att gå på en föreläsning, utan att man måste fundera över hur man jobbar med det sedan. Det måste förändra i vardagen, eftersom det är där allt händer, menar han.

Detta stämmer väl överens med Timperleys (2013) resonemang om att expertkunskap och tips inte ger bestående förbättringar, utan att man istället bör satsa på lärprocesser för kollegialt lärande. Hon anser att kompetens byggs av medarbetarinteraktion i vardagen, snarare än av föreläsningar och kurser.

### **5.6.5 Rektor 5:s skolutvecklingsarbete**

Rektor 5 hade tillsammans med personalen satt upp fem mål, kring samplanering, bedömning, lässtrategier, mångfald, samt planering och genomförande av undervisningen. På grund av förändrade omständigheter berättar hon att de tvingats tänka om. Till skolutvecklingsarbetet har de använt sig av kompetensutvecklingsdagarna som hon har planerat tillsammans med förstelärarna och som de sistnämnda sedan hållit i. Varje vecka har de arbetslagskonferenser, där de också arbetar med pedagogiska frågor. På grund av den speciella situationen i år har de

fått ha specifika handledande konferenser med speciallärare, specialpedagog och klasslärare, för att komma till rätta med studieron. På dessa pedagogiska konferenser diskuteras bland annat arbetsmetoder.

Under året har det alltså bedrivits väldigt mycket utvecklingsarbete, men det har inte sett likadant ut för hela kollegiet, utan skolutvecklingen har fått riktas till de klasser som behövt specialinsatser.

Dessa delar av skolutvecklingsarbetet kan kopplas till ”bottom-up”-strömningen och Scherps (2009) begrepp *problembaserad skolutveckling*, eftersom det har en tydlig grund i vardagsfrågor och handlar om att lösa vardagliga problem, som uppstår när något inte fungerar på ett önskvärt sätt. Scherp (2003, 2009, 2013) anser att en verksamhets kvalitet avgörs av dess förmåga att lösa problem. Rektorns sätt att skapa grupprocesser för gemensamt lärande kring pedagogiska metoder, för att skapa en hållbar situation och nå eleverna i behov av mycket stöd, stämmer också överens med Scherps teorier om att utgå från vardagserfarenheter och förståelser för att tillsammans reflektera över dessa. Dessutom kan det knytas till Timperleys (2013) liknande teori om att en gemensam pedagogisk kompetens byggs av medarbetarinteraktion baserad på vardagliga händelser, samt till Darling-Hammond och McLaughlins (2011) antaganden om att skolutvecklingsarbete ska utgå från lärarnas kontext och frågeställningar.

Rektorn berättar att arbetet har varit ”tufft men nyttigt” och lett till pedagogisk utveckling genom att ”alla lärare har fått ruskas om lite grann” (Rektor 5). Hon är dock medveten om att skolutvecklingen har sett olika ut för olika pedagoger på skolan, eftersom de har fått rikta insatserna till de berörda klasserna. Däremot poängterar hon att det kommer att bli spännande att göra analysen i juni för att få syn på vad som kan läras av de utförda insatserna under året och resonera kring hur lärdomarna kan användas av all personal på skolan. Detta stämmer överens med Ärlestigs (2011b) tes om rektors uppgift att analysera resultaten så att de kan återkopplas till vardagsarbetet på ett, för lärarna, meningsfullt sätt.

Även i detta utvecklingsarbete finns delar från ”top-down”-strömningen. Teorierna om formativ bedömning har sin grund i den ”top-down”-styrda skoleffektivitetsforskningen.

### 5.6.6 Rektor 6:s skolutvecklingsarbete

Alla Rektor 6:s fyra skolor är med i Mattelyftet i år, vilket innefattar gruppträffar varje måndag. Förra året arbetade de med entreprenöriellt lärande, men på grund av Mattelyftet har de inte kunnat arbeta med det i år. De har en grupp med inriktning på entreprenöriell skolutveckling, som på sina träffar diskuterar hur det arbetet kan spridas i arbetslagen. Trots Mattelyftet har rektor varit noga med att hålla gruppen och det entreprenöriella arbetet aktivt. Rektor 6 träffar också de olika arbetslagsledarna en gång i månaden. Hon berättar dock att de mötena hittills mest berört praktiska frågor, men att hon hoppas på att framöver kunna använda den gruppen som en utvecklingsgrupp.

Mattelyftet som de deltar i under detta läsår innefattar träffar för kollegialt lärande, där man genom grupprocesser lär tillsammans genom att diskutera, reflektera och dela erfarenheter kring det som händer i klassrummet. Detta går i linje med många forskares synsätt om att skolutveckling sker genom reflektioner, koppling mellan teori och praktik, samt genom kollegiala diskussioner (T.ex. Scherp, 2013, Timperley, 2013, Darling-Hammond & McLaughlin, 2011, Handal & Lauvås, 2000, Hargreaves & Fullan, 2013). Samtidigt är Mattelyftet starkt präglad av "top-down"-styrning, genom att ett färdigt koncept ska utföras enligt de statliga direktiven, oberoende av den egna skolans utvecklingsbehov.

Rektor 6 har planer för utveckling av arbetet med elever i behov av särskilt stöd och berättar att de till hösten kommer att starta upp ett samarbetsprojekt med Science Centret, högskolan, BUP och habiliteringen kring "holistiskt, engagerat lärande för alla".

I sina analyser har rektor 6 dragit slutsatsen att hon behöver göra mer lektionsbesök, eftersom arbetet med syfte och mål för lektionerna behöver vidareutvecklas och att hon som rektor skulle kunna göra skillnad i detta. Detta kan dels kopplas till Ludvigssons (2009) studie om att lärare uppskattar skolledares verksamhetsbesök (även om de upplevs korta och oregelbundna) eftersom rektorn då får inblick i vad som pågår för tillfället. Dessutom kan det relateras till Robinson (2009, enligt Timperley 2013) som menar att ledare som främjar och deltar i lärares utveckling har stor inverkan på elevernas lärande, samt till Timperleys (2013) komponenter för ledarskap som främjar lärande, där rektorer genomför samtal med lärarna kring undervisningen och skapar en vana att undersöka och analysera undervisningsmetoder.

## 5.7 Rektorerens skilda tolkningar av styrdokumentens krav på vetenskaplig grund

Styrdokumentens krav på vetenskaplig grund handlar, enligt rektorerna, om att använda beforskade metoder, som man vet ger effekt. Dessutom anser de att det innebär det att hålla sig à jour med forskningen. Mina respondenters tolkning av kravet på vetenskaplig grund stämmer överens med Scherps (2013) antagande om att lärare och skolledare tolkar det som att de ska utgå från forskningsresultat, som ska appliceras på den egna verksamheten.

Kornhall (2014) anser att kravet på vetenskap och beprövad erfarenhet är positivt, då han menar att det stärker professionalismen hos lärarna och visar att de är experter på undervisning. Ett par av informanterna uttrycker att de tycker att styrdokumentens krav på vetenskaplig grund är bra, eftersom de anser att skolan behöver bli bättre på att synliggöra forskning och förklara varför vi gör det vi gör.

Rektor 3 uttrycker att det är viktigt att ta vara på forskning som ligger bakom det man arbetar med och ger ASL (Att skriva sig till läsning) som exempel. Hon påpekar att det finns många olika strömningar, men att man bör ta vara på och reflektera kring den forskning som finns. I planeringen av utvecklingsområden behöver man ta forskning i beaktande, anser Rektor 3. Själv försöker hon ta vara på de medarbetare på skolan som är duktiga på dessa bitar.

En av rektorerna, säger att han självklart försöker hålla sig uppdaterad på nytt som kommer, till exempel från Skolverket, men berättar att deras två senaste utvecklingsprojekt, Mattelyftet och deras projekt inom entreprenöriellt lärande, har varit forskningsbaserade och att de då inte behövt ifrågasätta innehållet. Han påpekar att det hade varit svårare annars och uttrycker att det är viktigt att vara medveten om att forskning inte är entydig, utan att man får se att: ”den forskningsrapporten säger” och ”den forskaren säger” istället för ”forskningen säger” (Rektor 2).

Rektor 6 säger att kravet på vetenskaplig grund betyder att utgå från ny forskning, men samtidigt föra diskussioner kring lärande för att skapa trygghet i det man gör och även reflektera över syftet med det. Även Rektor 4 ser nödvändigheten i att diskutera forskningsresultat för att få en grund för det man gör, istället för att utgå från personliga åsikter.



Hos Rektor 5 värdesätts resonemang kring det man gör, för att se om insatserna ger god effekt. Utöver det använder de sig mycket av Skolverkets skrifter, som de bland annat läser och diskuterar tillsammans på kompetensutvecklingsdagar. Dessa skrifter är sedan bra att hänvisa till, anser hon.

Scherp (2013) anser att omsättandet av forskningsresultat i den egna verksamheten stämmer överens med skoleffektivitetsforskningen, som är inriktad på forskning om framgångsrika skolor, men påpekar att resultat i skolan är beroende av många faktorer, vilket försvårar en överföring av forskningsresultat till andra skolor. Även Hörnqvist (2014) framhåller svårigheterna att applicera forskningsresultat på en annan kontext och menar att dessa måste granskas kritiskt och värdera dem innan de eventuellt kan överföras till den egna verksamheten.

Carlgren (2010) är kritisk till evidensbaserad utbildning, eftersom hon uttrycker att den har sin grund i forskning *om* istället för *i* utbildning och att slutsatserna därför kommer att handla mer om villkor och förutsättningar än om undervisning.

# KAPITEL 6

## SAMMANFATTANDE REFLEKTION

### **6 Summering, reflektioner och framåtblickande**

Skolan är ett ständigt återkommande politiskt debattämne, både på nationell och lokal nivå. Alla anser att måluppfyllelsen ska höjas och på nationell nivå diskuteras hur kvaliteten i den svenska skolan ska förbättras.

I denna uppsats beskrivs de mångsidiga kraven och korstrycket på rektorer och rektorsuppdragets komplexitet. Dessutom skildras rektors roll som pedagogisk ledare och vilken betydelse den har för resultat och skolutvecklingsarbete. I min studie framkommer att två av rektorerna har orimliga uppdrag i och med personalansvaret för ett mycket stort antal medarbetare. En av dem har dessutom ansvar för fyra olika skolor, med allt vad det innebär i form av bland annat fastighetsansvar, miljöinspektioner, skyddsronder och planer som ska skrivas. Det gör mig beklämd att inte alla kommuner förstår värdet av pedagogiska ledare och ser sambandet mellan dem och skolutvecklingen. Rektorerna uttrycker själva att de hade kunnat göra mycket mer som pedagogiska ledare om de bara hade haft förutsättningarna.

I den ena av kommunerna (Kommun Y) har det under de senaste åren gjorts en satsning på att avlasta rektorerna för att ge dem större möjligheter att vara pedagogiska ledare. Denna satsning har inneburit fler skolledare, och därmed personalansvar för färre medarbetare. Det har även innefattat ett utökat administrativt stöd i form av mer skoladministratörsresurs. Dessutom har man gjort en satsning på nio elevhälsokonsulenter i kommunen, vilka avlastar rektorerna i sociala frågor och elevhälsoärenden. Elevhälsokonsulenterna är utbildade socionomer, socialpsykologer, beteendevetare eller liknande och arbetar med elevernas välbefinnande på individnivå, gruppnivå och skolnivå och håller även i mycket föräldrakontakter, vilket avlastar rektorerna avsevärt. Rektorerna i Kommun Y framhåller att de har stor hjälp och nytta av denna funktion på skolan.

#### **6.1 Kollegialt lärande för rektorer – förslag till fortsatt forskning**

Inom skolutvecklingsarbete betonas ofta värdet av kollegialt lärande. En intressant aspekt som framkommit i min undersökning är avsaknaden av forum för kollegialt lärande och pedagogiska diskussioner för skolledare. Som rektor är man ibland ganska utsatt och ensam

och som Hallerström (2006) och Svedberg (2000) uttrycker det; hemlös, eftersom man inte hör hemma i någon domän. Jag tror att även rektorer behöver få tillfällen att reflektera över och diskutera pedagogiska dilemman, som en del i det pedagogiska ledarskapet. I likhet med skolledare i Ludvigssons (2009) undersökning efterfrågar några av rektorerna i denna studie mer pedagogiska diskussioner på skolledarmötena. Jag har märkt av, även i andra sammanhang, att rektorer har ett behov (och avsaknad) av kollegiala nätverk. Bland annat brukar lärgruppsarbetet och det kollegiala utbytet på Rektorsutbildningen lovordas. Jag tänker dock att man kan, och bör, skapa denna typ av pedagogiska nätverksträffar för rektorerna i kommunerna, eller kommuner emellan. Ofta finns gemensamma träffar i rektorsgrupperna, men enligt rektorerna i undersökningen finns det sällan tid för pedagogiska diskussioner, utbyte av tips och idéer och spridning av goda exempel.

I en enkel sökning på internet hittade jag ett projekt där tre västsvenska kommuner gått samman och arbetar med kollegialt lärande för rektorer, genom regelbundna besök och observationer hos varandra, samt lärande samtal kring ledarskap. Syftet är att skolledarna ska få möjlighet att reflektera över sitt ledarskap och uppdrag tillsammans med kollegor, med målet att höja kvaliteten på det pedagogiska ledarskapet. Det verkar dock saknas tidigare forskning på kollegialt lärande för skolledare och jag tror därför att det finns flera luckor att fylla. Själv är jag nyfiken på hur kollegialt lärande för skolledare skulle kunna bedrivas, samt vilka vinster som hade kunnat uppnås med det. Det är ett förslag på framtida forskningsprojekt.

## **6.2 Bakgrundens påverkan på skolutvecklingsarbetet – förslag till fortsatt forskning**

Om man skiljer mellan chef och ledare (se Alvesson & Svenningsson, 2012) skulle respondenternas uppfattningar kunna ge uttryck för att de är mer inriktade på ledarskapet än på chefskapet. Studiens samtliga skolledare är måna om att lyssna in och delta i informella samtal och erövra medarbetarnas förtroende. Dessutom skulle rektorernas sätt att arbeta med förändringar genom förändringsstrategier och visioner (jfr Kotter, 1999) kunna påstås känneteckna ledarskap, mer än chefskap. Precis som rektorerna i Hallerströms (2006) studie uttrycker informanterna en lyhördhet för pedagogernas tankar och arbetssätt. Jag funderar över om det skulle kunna förhålla sig så att det faktum att rektorerna har en bakgrund som lärare påverkar skolledarskapet. I inledningen reflekterade jag över om det egna ledarskapet påverkar vilken typ av skolutveckling som bedrivs. Jag har i min undersökning sett en del

likheter både mellan sätten att bedriva skolutveckling och mellan synen på ledarskapet. Det har väckt funderingar kring om lärarbakgrunden påverkar skolutvecklingsarbetet och i sin tur fört mina tankar till Scherps (1998) slutsats om att det finns en svårighet att, som skolledare, utmana lärarna i tillräcklig utsträckning om man är mycket införstådd med lärarperspektivet. Kanske skulle bakgrundens påverkan på skolledarskapet och i sin tur på utvecklingsarbetet kunna studeras vidare i framtida forskning.

### **6.3 Mitt bidrag till forskningen**

Mitt resultat har likheter med tidigare forskning. Komplexiteten i rektorsuppdraget och de ibland oförenliga kraven, som beskrivits av bland annat Svedberg (2000), Franzén (2006) och Ekholm (2011) bekräftas av informanterna. Flera av dem anser att tiden inte räcker till att bedriva pedagogiskt ledarskap, och kunna göra allt de ser behov av i verksamheten, i tillfredsställande utsträckning.

Som jag nämnt ovan befinner sig rektorer idag ofta i ett korstryck mellan de statliga kraven och de lokala behoven. Dessutom skulle det kunna påstås att de även inom skolutvecklingsuppdraget befinner sig i ett specifikt korstryck, där de förväntas kombinera olika skolutvecklingsströmningar och inriktningar i uppdraget för att nå ökad måluppfyllelse. En av frågeställningarna i denna undersökning handlar om rektorernas uppfattningar av de olika skolutvecklingsströmningarna och vilken av dessa som påverkat deras skolutvecklingsarbets innehåll och upplägg.

I resultatet visade det sig att rektorerna uppfattade att de inte påverkats av strömningarna. Det framkom också att informanterna inte var medvetna om skoleffektivitetsforskningens innebörd. Trots deras uppfattningar kunde flera exempel från de olika skolutvecklingsinriktningarna urskiljas i utvecklingsarbetets upplägg och innehåll. Rektorerna plockar idéer från olika håll, men är inte alltid medvetna om den teoretiska förankringen. I dagsläget försöker till exempel många skolor i Sverige att tillämpa Hatties forskningsresultat i den egna verksamheten, men jag undrar om man, i tillräcklig utsträckning reflekterar över resultatens bäring på den svenska kontexten. Kanske medför kravet på vetenskaplig grund i skolan en ännu mer gemensam kritisk granskning av olika teorier och teoretiska traditioner i kollegiet. Detta kan sättas i kontrast till både Larssons (2006) och Franzéns (2006) studier där rektor förväntas hålla sig à jour med forskningen och bidra med forskningsrön.

I mitt resultat framgår att strömningarna och skolutvecklingsinriktningarna vävs ihop i praktiken, utan att rektorerna verkar vara medvetna om vare sig de bakomliggande teoretiska strömningarna eller det faktum att de i praktiken väver samman de olika inriktningarna.

Denna insikt om att rektorer inte alltid är medvetna om de bakomliggande teorierna till de praktiska moment de använder i praktiken skulle kunna vara ny för forskningen och skulle därför kunna innebära ett litet bidrag till vetenskapen.

## 7 Referenser

- Alexandersson, M. (1994). Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. I T. Madsén (Red.). *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2012). Ledarskap – hjältemyter och inflytandeprocesser. I M. Alvesson & S. Sveningsson (Red.). *Organisationer, ledning och processer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bass, B. & Ronald, R. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*.
- Berg, G. & Scherp, H.-Å. (Red.). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. (Forskning i fokus, nr. 15). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Stockholm: Gothia
- Berg, G. (2003). Upptäcka och erövra frirummet – skolutveckling ett eget ansvar. I G. Berg & H.-Å. Scherp (Red.). *Forskning i fokus nr. 15: Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Björkman, C. (2011). Skolans ledarskap som intern förbättringskapacitet. I J. Höög & O. Johansson (Red.) *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelade skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolman, L. & Deal, T. (2012). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Brüde Sundin, J. (2009). *Vad gör rektorer hela dagarna?* Lund: Studentlitteratur.

- Carlgren, I. (2010). Den felande länken. Om frånvaron och behovet av klinisk utbildningsvetenskaplig forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 4, s. 295-306.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Kappan Classic. Kappan*. (pp. 81-92). Originally published by Phi Delta Kappan 76 (8) (April 1995).
- Dunford, J., Fawcett, R. & Bennett, D. (2000). *School Leadership. National and International Perspectives*. London: Kogan Page
- Ekholm, M. m.fl. (2000). *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ekholm, M. (2011). Hur kan min skola svara på dagens och framtidens krav? I U. Blossing (Red.) *Skolledaren i fokus – kunskap, värden och verktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, G. (2003). *Från prat till resultat. – Om vardagens ledarskap*. Malmö: Liber.
- Franzén, K. (2006). "Is i magen och ett varmt hjärta". *Konstruktionen av skolledarskap i ett könsperspektiv*. Akademisk avhandling, Umeå universitet.
- Grosin, L. (2003). Forskningen om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. I G. Berg & H.Å. Scherp (Red.) *Forskning i fokus nr. 15: Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hallerström, H. (2006). *Rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling*. Doktorsavhandling, Lunds universitet.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Hanö, T. (2012). *Hållbar utveckling. Rektors arbete i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013). *Professionellt kapital – att utveckla undervisningen i alla skolor*. Lund: Studentlitteratur.

- Harris, A. & Muijis D. (2003). *Teacher Leadership. Principles and Practice*. National College for School Leadership: University of Warwick.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership. Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J. (2013). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem. Strategier och metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hörnqvist, M-L. (2014). Skolledarskap och vetenskaplig grund. I E. Nihlfors & O. Johansson (Red.) *Skolledare i mötet mellan nationella mål och lokal policy*.
- Höög, J. (2011). Vad är en framgångsrik skola? I J. Höög & O. Johansson (Red.) *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B. & Svedner, P.O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kornhall, P. (2014). *Alla i mål. Skolutveckling på evidensbaserad grund. En handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kotter, J. (1999). *What Leaders Really Do*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.



Lambert, L. (2009). Constructivist Leadership. I B. Davies, *The Essentials of School Leadership*. London: SAGE.

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Hämtad 2015-04-17 från [http://www.academia.edu/898904/Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi?login=&email was taken=true&login=&email was taken=true](http://www.academia.edu/898904/Kvalitativ_analys_-_exemplet_fenomenografi?login=&email_was_taken=true&login=&email_was_taken=true)

Larsson, T. (2006). *Rektorers tal om ledarskap i skola som konstruktion och diskurs*. Stockholm: HLS Förlag.

Larsson, P. & Löwstedt, J. (2014). *Strategier och förändringsmyter*. Lund: Studentlitteratur.

Leithwood, K & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 17, No. 2, June 2006, pp. 201-227. Doi: 10.1080/09243450600565829

Leithwood, K. (2010). Transformational School Leadership. *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*. Pages 158–164. Doi:10.1016/B978-0-08-044894-7.00431-0

Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap: hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Jönköping: School of Education and Communication, Jönköping University.

Lärarnas riksförbund (u.å.) *Karriärtjänster för lärare. Förstelärare*. Hämtad 2015-02-15 från <http://www.lr.se/duidinyrkesroll/karriartjanster/forstelarare.4.2e15552813c8cc3f72a4031.html>

Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.

Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Oxenswärdh, A. (2011). *Ansvarsförhållanden vid skolutveckling*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Scherp, H.-Å. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Scherp, H.-Å. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg & H.-Å. Scherp (Red.) *Forskning i fokus nr. 15: Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Scherp, H.-Å. (2009). *Att leda lärprocesser*. Karlstad: Karlstads universitet.

Scherp, H.-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling. Lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.

Scherp, H.-Å. & Scherp, G-B. (2007). *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Forskningsrapport 2007:3, Karlstad: Karlstads universitet.

SFS 2010:800 (2010). *Skollag*.

Skolinspektionen (2010). *Rektors ledarskap. En granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad måluppfyllelse*. Sammanfattning rapport 2010:15. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2012). *Rektors ledarskap med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Kvalitetsgranskning rapport 2012:1. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Skolverket (2012). *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *Vem är försteläraren?* Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3188>

Skolverket (u.å.). *Karriärtjänster för lärare*. Hämtad 2015-02-12 från <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/karriartjanster-for-larare>

SOU U 2014:02. *Delrapport från Utredningen om inrättande av ett skolforskningsinstitut*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Spillane, J. P. (2005) Distributed Leadership, *The Educational Forum*, 69:2, 143-150, DOI: 10.1080/00131720508984678

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen. Om skolledarskapets gestaltning*. Doktorsavhandling, Lärarhögskolan, Stockholm.

Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Lidberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. Stockholm: Natur & Kultur.

Söderström, Å. (2004). Kompetensutveckling med utgångspunkt i lärares vardagsproblem. I K. Rönnerman (Red.) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Tiller, T. (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Liber.

Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber.

Törnsén, M. (2011). Har framgångsrika skolor framgångsrika rektorer? I J. Höög & O. Johansson (Red.) *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Weick, K. E., Sutcliffe, K.M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sense-making. I *Organizing Science*, 16 (4), 409-421.

Weick, K.E. (2007). Drop your tools: On Reconfiguring Management Education. *Journal of Management Education*, 31 (1), 5-16.

Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. Boston: Pearson.

Ärlestig, H. (2008). *Communication between Principals and Teachers in Successful Schools*. Akademisk avhandling. Umeå universitet.

Ärlestig, H. (2011a). Vardagssamtal och rektors pedagogiska ledarskap. I J. Höög & O. Johansson (Red.) *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.

Ärlestig, H. (2011b). Kvalitetsredovisningens betydelse för skolans interna arbete. I J. Höög & O. Johansson (Red.) *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.